



Leikkiä, turvaa ja kavereita – lasten näkökulma koulupiikan hyvinvointiin

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Lokakuu 2013
Riikka Eskelinen

Ohjaaja: Liisa Karlsson



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Riikka Eskelinen			
Työn nimi - Arbetets titel Leikkiä, turvaa ja kavereita – lasten näkökulma koulupihan hyvinvointiin			
Title Play, protection and friends –children's perspective on well-being in schoolyard.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Karlsson		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten hyvinvointia lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda lasten ääni kuuluviin ja korostaa lasten kuulemisen tärkeyttä. Tutkimuksessa tarkastellaan lasten ottamia valokuvia ja niistä kerrottuja tarinoita koulupihan kivoista ja ikävistä paikoista. Tutkimuksen tavoitteena on pohtia, millaiset tekijät lasten mielestä luovat tai estävät hyvinvointi koulupihalla.</p> <p>Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat osallisuus, toimijuus ja oman äänen kuuluminen. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että näillä tekijöillä on tärkeä vaikutus hyvinvoinnin edistämisessä (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011).</p> <p>Menetelmät. Tutkimus liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan hankkeeseen Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äännet kuuluviin! (Telis, projektin numero 1134911). Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Lapsiturvallisuus-hanketta, joka on kerätty Kouvolan seudulla vuonna 2007. Hankkeita johti Liisa Karlsson. Tutkimusmenetelmänä käytettiin Karlssonin kehittämää <i>PhotoTelling</i> –menetelmää, jossa yhdistetään valokuvausta ja sadutusta. Lapsia pyydettiin kertomaan päiväkodin ja koulun pihan kivoista ja ikävistä paikoista ja valokuvaamaan niitä. Valokuvaamisen jälkeen lapset kertoivat ottamistaan valokuvista sadutusmenetelmän avulla. Aineistoni koostuu yhden alakoulun neljännen ja viidennen luokan oppilaiden pareittain ottamista valokuvista (N38) ja valokuvien äärellä kerrotuista tarinoista (N38). Tutkimus on laadullista ja lapsinäkökulmaista tutkimusta ja aineisto analysoidiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimuksessa selvisi, että lasten mielestä koulupihan hyvinvointia luovat mahdollisuus toimia ja leikkiä, viihtyisä ympäristö, kaverit, vaikuttamismahdollisuudet sekä turvallisuuden tunne. Lasten mielestä hyvinvointia estävät leikin ja toiminnan rajoittaminen, epäsiisti ja toimintaan sopimaton ympäristö, vertaissuhteiden toimimattomuus, vaikuttamismahdollisuuksien puute sekä turvattomuus ja vaarallisuus.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Lapset, hyvinvointi, lapsinäkökulmainen tutkimus			
Keywords Children, well-being, studies of child perspective			

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Riikka Eskelinen			
Työn nimi - Arbetets titel Leikkiä, turvaa ja kavereita – lasten näkökulma koulupihaan hyvinvointiin			
Title Play, protection and friends –children's perspective on well-being in schoolyard.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name		Aika - Datum - Month and year October 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to investigate children's well-being by using the principles of child perspective research (Karlsson & Karimäki 2012). The purpose was to hear children's voice and listen to children's perspectives about their well-being in schoolyard.</p> <p>This study is part of the project Children tell of their well-being – who listens? TelLis, project number 1134911). The project is led by Liisa Karlsson. In the project the aim is to gain a new understanding of children's lived and experienced well-being by listening to children's narratives of well-being. I analysed 38 photographs and 38 stories that children had told by using the Storycrafting Method. The study was qualitative.</p> <p>Based on the results, it was found that following factors influence on children's well-being in schoolyard: possibility to act and play, cosy environment, friends, possibilities to influence, feeling of safety. The results show that following factors prevent children's well-being in schoolyard: restrictioning of play and action, untidy and unsuitable environment, problems in peer relationships, the lack of possibilities to influence, insecurity and dangerousness.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Lapset, hyvinvointi, lapsinäkökulmainen tutkimus			
Keywords Children, well-being, studies of child perspectives			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	HYVINVOINTI	4
2.1	Hyvinvoinnin määrittelyä	4
2.2	Lasten hyvinvointi	5
2.3	Lasten hyvinvoinnin tutkiminen	6
2.4	Aiemmat tutkimukset lasten hyvinvoinnista	8
2.5	Lasten hyvinvoinnin tutkiminen lasten näkökulmasta	12
2.5.1	Osallisuus ja toimijuus	16
2.6	Lasten hyvinvointi koulussa	18
2.6.1	Hyvinvointi opetussuunnitelmassa	19
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT	24
4.1	Tutkimusaineisto	24
4.2	Tutkimusmenetelmä	26
4.2.1	Valokuvaaminen	27
4.2.2	Sadutus	29
4.3	Aineiston analyysi	31
5	TULOKSET	38
5.1	Mahdollisuus leikkiin ja toimintaan	38
5.2	Viihtyisä ympäristö	40
5.3	Vertaissuhteet	41
5.4	Vaikuttamismahdollisuudet	43
5.5	Turvallisuuden tunne	44
5.6	Tulosten yhteenvetoa	46
6	LUOTETTAVUUS	47
7	POHDINTA	51
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	60

1 Johdanto

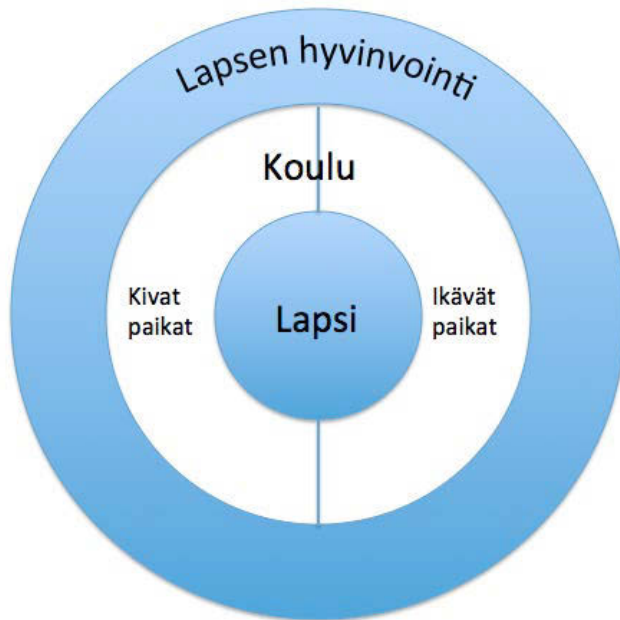
Lasten ja nuorten hyvinvointi koulussa ja muissa kasvatusinstituutioissa on viime aikoina ollut esillä mediassa. Pisa-tulosten mukaan peruskoulussamme opitaan, mutta kyseiset tutkimustulokset osoittavat, ettei siellä viihdytä kovinkaan hyvin, ja koulun ilmapiiri koetaan usein huonoksi (ks. mm. Janhunen 2013, 12; Välijärvi, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007, 56). Koulun ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja asenteisiin oppimista kohtaan (Välijärvi ym. 2007, 56) ja on siksi tärkeä tekijä oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä kouluissa. Enemmistö suomalaislapsista voi hyvin, mutta samaan aikaan osalla lapsista ja perheistä pahoinvointi on lisääntynyt ja kasaantunut (Bardy 2009, 11). Oppilaiden hyvinvointi ja sen edistäminen kiinnostavat minua tulevana luokanopettajana, sillä kouluilla ja opettajilla on suuri merkitys lasten hyvinvoinnin tukemisessa.

Tutkimuksen aihe, kouluhyvinvointi, on ajankohtainen ilmiö. Useat tutkimukset osoittavat, että osallisuus, toimijuus ja oman äänen kuuluvaksi saaminen lisäävät hyvinvointia (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011; Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit, 2011). Lapsilla on paljon omaan hyvinvointiinsa liittyvää tietoa, aikuisten täytyisi vain kuunnella heitä enemmän. Lapsille on hyvin tärkeää, että heitä kuunnellaan, ja että heidän ajatuksillaan on merkitystä (Karlsson 2003, 9).

Myös tutkimuksen menetelmä on ajankohtainen. Tässä tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen kanssatutkijoina. Myös mm. Hohdin ja Karlssonin (2013) tutkimuksessa lapset ovat olleet kanssatutkijoita. Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten hyvinvointia lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keinoin, ja tavoitteena on tuoda lasten ääntä kuuluviin. Tutkimuksessa tuodaan lasten tuottamaa tietoa koulupihasta ja lapsille tärkeistä asioista koulun aikuisten tietoon ja pihasuunnittelun tueksi. Tutkimuksen tavoitteena on, että tutkimuksella on käytännön merkitystä, ja että tässä tutkimuksessa nostettuja huomioita voidaan hyödyntää kouluissa. Tämä on tärkeää siksi, että ei riitä, että lapsia vain kuunnellaan, vaan heidän ehdotuksillaan tulee olla myös konkreettisia vaikutuksia

(Karlsson 2008, 3).

Havainnollistan tutkimusasetelmaani kuvion 1 avulla.



Kuvio 1.

Tutkimuksen keskiössä on lapsi ja hänen ajatuksensa. Lapsi tarkastelee lähiympäristöään, koulua ja sen pihaa, kivojen ja ikävien paikkojen kautta. Lapset kertovat millaiset asiat tekevät jostakin paikasta kivan tai ikävän ja mitkä asiat ovat heille merkityksellisiä ja tärkeitä koulupihalla. Lasten kertomat merkitykselliset asiat luovat tai estävät omalta osaltaan hyvinvointia. Lasten tuottaman tiedon pohjalta, me aikuiset, opettajat, tutkijat ja päättäjät, voimme kuunnella lasten viestiä, ja toimia sen mukaisesti hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta on lapsinäkökulmainen. Tutkimuksessa käytetään kerronnallista lähestymistapaa, jossa kertominen nähdään merkitykselliseksi tavaksi jäsentää maailmaa (ks. Puroila & Estola 2012, 25). Hyvinvointia tarkastellaan aiempien tutkimusten valossa ja hyvinvointi nähdään subjektiivisesti ja konstruktiivisista lähtökohdista käsin rakentuvana. Väljänä teoreettisena viitekehyksenä toimii sosiokulttuurinen näkökulma, jossa korostetaan lapsen toimijuutta sekä yhteisössä aktiivisesti toimimista (Kronqvist, E-L., & Kumpulainen, K. 2011, 25-27.)

Lasten hyvinvointia on tutkittu lähinnä aikuisten näkökulmista. Lasten näkökulman kuuleminen on tärkeää myös siksi, että se on usein jätetty huomiotta (Karlsson 2006, 9).

Vasta viime aikoina tutkimuksissa on otettu huomioon lasten omia ajatuksia ja näkemyksiä heidän hyvinvoinnistaan. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa lasten näkökulmia ja tuoda niitä esille. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen ja tutkimusaihetta lähestytään aidosti myös lasten näkökulmasta käsin. (Karlsson 2012, 23.) Lapsinäkökulmaista tutkimusta on tehty jonkin verran, mutta menetelmien edelleen kehittäminen edistäisi lasten äänen kuulumista ja sitä kautta lasten hyvinvoinnin edistämistä.

Tutkimus liittyy hankkeeseen Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin! (TelLis, projektinumero 1134911). Hanke liittyy Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys -tutkimusohjelmaan (SKIDI-KIDS), jonka tavoitteena on tutkia lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviä toimintamalleja (Suomen Akatemian nettisivut). Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Lapsiturvallisuushanketta Kouvolan seudulla vuonna 2007. Hanketta johti Liisa Karlsson. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä lasten turvallisuutta ja hyvinvointia. Hankkeessa käytettiin valokuvausta ja sadutusta yhdistelevää *PhotoTelling* -menetelmää, jonka Liisa Karlsson kehitti hankkeen aikana. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahden alakoulun luokan (neljännen ja viidennen) pareittain ottamista valokuvista (N38) ja sadutetuista tarinoista (N38).

2 Hyvinvointi

2.1 Hyvinvoinnin määrittelyä

Hyvinvointi on laaja ja monimuotoinen ilmiö, eikä termin yksiselitteinen määrittely ole helppoa (ks. mm. Allardt 1976, 9; Ben-Arieh 2010, 129). Hyvinvointitutkimuksen kentällä ei vallitse yhtä sellaista määritelmää, joka olisi hyväksytty ylitse muiden (Bardy 2009, 228). Näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne täydentävät toisiaan (Janhunen 2013, 14). Se, mistä näkökulmasta ilmiötä tarkastelee, vaikuttaa myös siihen, miten hyvinvointi määritellään, ja mistä näkökulmista käsin sitä voidaan tutkia (mm. Aldgate 2010, 21). Liian yksinkertaista näkemystä tulisikin välttää hyvinvointia tutkittaessa (Puroila & Estoila & Syrjälä 2012).

Tässä tutkimuksessa korostetaan tiedon luonnetta, joka on sidoksissa aikaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Tieto ei synny tyhjiössä vaan hyvinvointia rakennetaan osallistumalla ja vaikuttamalla ihmisten omiin elinympäristöihin (Janhunen 2013, 14–16; Helavirta 2011, 19; Crivello 2009, 53).

Hyvinvointia voidaan lähestyä resurssipohjaisesta näkökulmasta, jolloin keskiössä ovat ne resurssit ja voimavarat, jotka auttavat tarpeiden toteutumisessa. Hyvinvointia voidaan lähestyä myös tarvepohjaisesta näkökulmasta käsin, jolloin korostetaan keskeisten tarpeiden toteutumista hyvinvoinnin tekijänä. Kuten edellä on todettu, näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia vaan ne täydentävät toisiaan (Janhunen 2013, 14). Tässä tutkimuksessa hyvinvointia lähestytään resurssipohjaisesta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilön omista ajatuksista omaan hyvinvointiinsa liittyen. Kyseessä on siis subjektiivinen näkökulma, jossa keskiössä ovat yksilön omat tulkinnat hyvinvointiin, kuten onneen ja onnellisuuteen, vaikuttavista tekijöistä. Hyvinvointia voidaan myös tutkia objektiivisesta näkökulmasta, jolloin ollaan kiinnostuneita numeerisesti mitattavista tekijöistä, kuten

elintasosta ja elämänlaadusta. (Allardt, 1976, 32.) Monipuolisemman kuvan hyvinvoinnista saa yhdistämällä molempia näkökulmia (Bardy, 2009, 228).

Tässä tutkimuksessa käytän lasten hyvinvoinnin määrittelemiseen Allardtin (1976) teoriaa subjektiivisesta näkökulmasta hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten näkemyksiä koulupihasta, joita subjektiivinen näkemys hyvinvoinnista korostaa.

2.2 Lasten hyvinvointi

Lasten hyvinvointi on ilmiönä yhtä laaja ja vaikeasti määriteltävä kuin hyvinvointi ilmiökin. Jotta lasten hyvinvointia voidaan edistää, tarvitaan selkeämpi käsitys siitä, mitä hyvinvointi on, ja miten sitä voidaan mitata. Tarkemmat määritelmät ovat tärkeitä myös, jotta hyvinvointia voidaan mitata, ja toiminnan vaikutuksia arvioida (Axford 2009, 372).

YK:n lasten oikeuksien sopimus tarjoaa suuntaviivoja lasten hyvinvoinnin määrittelemiseen ja edistämiseen (Bardy 2009, 11). Lasten oikeuksien sopimus on vuonna 1989 ratifioitu ihmisoikeussopimus, joka koskee kaikkia alle 18-vuotiaita, ja joka velvoittaa niin valtioita, kuntia, lasten vanhempia kuin muitakin lasten kanssa toimivia aikuisia. (Unicefin nettisivut; Bardy 2009, 11.) Lasten oikeuksien sopimuksen tavoitteena on kaikkien lasten perusoikeuksien toteutuminen. Sopimus korostaa kokonaisvaltaista näkemystä hyvinvoinnista. Sopimuksessa lasten oikeudet nähdään universaaleina ja toisiinsa liittyvinä. (Ben-Arieh 2010, 141.) Sopimuksessa määriteltyjen oikeuksien toteutumista seuraamalla voidaan arvioida ja mitata lasten hyvinvoinnin toteutumista (Bardy 2009, 11). Sopimuksen sanoman voi tiivistää neljään periaatteeseen: syrjimättömyys (artikla 2), lapsen edun huomioiminen (artikla 3), oikeus elämään ja kehitykseen (artikla 6), sekä lasten näkemysten kunnioittaminen (artikla 12).

Kiili (1998) on tarkastellut lasten oikeuksien sopimuksen ulottuvuuksia ja liittänyt ne osaksi Allardtin hyvinvointi-indikaattoreita. Kiili kutsuu näitä ”kolmen kovan P:n rakenteiksi”, jotka ovat provision, participation ja protection. Kuvaan seu-

raavaksi tarkemmin näitä ulottuvuuksia. Voimavaroilla (provision) tarkoitetaan lasten käytettävissä olevia taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia. Esimerkiksi pääsy kouluun sekä mahdollisuus päättää omasta rahankäytöstä ovat esimerkkejä voimavaroista. Osallistumisen ja voimavarojen käyttöönoton (participation) ulottuvuuden mukaan lapset ovat aktiivisia oman elämänsä subjekteja, joiden tulee saada osallistua itseään koskeviin päätöksiin ikäkautensa edellyttämällä tavalla. Lasten hyvinvointiin liittyy siis vahvasti huolenpidon ja suojelun lisäksi se, että aikuiset kuuntelevat lasta ja ottavat lasten näkemykset huomioon. Kolmas osa-alue on suojelu, osallisuus ja yhteisyys (protection), jossa korostetaan lapsista huolehtimista. Suojelunäkökulma korostuu etenkin sellaisten lasten kohdalla, jotka elävät turvattomissa oloissa. (Kiili 1998, 17–20.)

YK:n lasten oikeuksien sopimus antaa suuntaviivoja lasten hyvinvoinnin määrittelymiseen ja mittaamiseen, mutta ilmiönä lasten hyvinvointi on laaja ja vaikeasti määriteltävä kuten hyvinvointikin. Lasten hyvinvointitutkimuksessa on tapahtunut muutoksia, jotka näkyvät myös tässä tutkimuksessa. Muuttunut käsitys lapsuudesta on vaikuttanut myös lasten hyvinvoinnin tutkimiseen. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä muutoksia.

2.3 Lasten hyvinvoinnin tutkiminen

Muuttunut näkemys lapsista aktiivisina, sosiaalisina ja kulttuurisina toimijoina, on vaikuttanut myös hyvinvointitutkimuksen muutokseen. Muuttuneen lapsikäsitteksen myötä ajatellaan, että lapsilla on omia näkemyksiä ja mielipiteitä, ja että heillä on oikeus ja kyky ilmaista niitä. Lapset nähdään osallistujina objektina olemisen sijaan. (Einarsdottir 2005, 524; Woodhead & Faulkner 2008, 34–35; Ben-Arieh 2010; McAuley ym. 2010, 39.) Hyvinvoinnin tutkimiseen tarvitaan siis lasten osallisuutta ja heidän kuulemistaan (ks. mm. Fattore 2007, Crivello 2009, Bradshaw 2007). Lasten hyvinvointia ei voida määritellä vain aikuisten näkemysistä käsin, vaan tutkimuksessa tarvitaan itse subjektien, lasten, kokemuksia ja näkökulmia (Kiili 1998, 12). Siksi on tärkeää ottaa lasten näkökulmat huomioon hyvinvointia tutkittaessa (McAuley ym. 2010, 40; Ben-Arieh 2010).

Kun käsitys lasten hyvinvoinnista on muuttunut, myös menetelmät ja mittarit sen tutkimiseen ovat muuttuneet. Perinteisessä hyvinvointitutkimuksessa on keskitytty tutkimaan hyvinvointia lasten selviytymisen ja perustarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi terveyden ja taloudellisen toimeentulon vaikutus lasten hyvinvoinnissa. (Ben-Arieh 2010, 129.) Perinteisessä tutkimusperinteessä hyvinvointi on jaoteltu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Janhunen 2013, 15) ja tutkimus on keskittynyt edellä mainittujen asioiden mittaamiseen usein negatiivisista lähtökohdista käsin (Ben-Arieh 2010, 129). Viime vuosikymmeninä näkökulma on siirtynyt negatiivisten asioiden painottamisesta positiivisten puolien tarkasteluun sekä lasten selviytymisen tarkastelusta heidän hyvinvointinsa tarkasteluun. Sosiaalisen tai alueellisen eriarvoisuuden sijaan nykyisessä hyvinvointitutkimuksessa korostetaan positiivisia vahvuuksia sekä lasten tämänhetkistä hyvinvointia ja heidän omaa kokemustaan hyvinvoinnistaan. (Ben-Arieh 2010, 129–136; Aldgate 2010, 23.; Janhunen 2013, 14,16.)

Nykyisessä hyvinvointitutkimuksessa on mukana konstruktivistinen näkökulma, jossa korostetaan hyvinvoinnin sosiaalista ulottuvuutta. Konstruktivistisen näkökulman mukaan hyvinvointi rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on aikaan ja paikkaan sidottua. Konstruktivistisessa näkemyksessä pyritään ottamaan huomioon ilmiön dynaaminen, kontekstuaalinen sekä kulttuurinen puoli sekä lasten omat näkökulmat. (Puroila, Estoila, Syrjälä 2012, 345–346.) Lasten oikeuksien sopimuksen periaate universaalisuudesta korostaa sitä, että oikeudet ovat yhtäläiset kaikille maailman lapsille. Tässä tutkimuksessa hyvinvointia tutkitaan konstruktivistisesta näkökulmasta käsin.

Hyvinvointitutkimuksen muutokseen ovat vaikuttaneet ekologiset teorit lasten hyvinvoinnista, lasten oikeuksien sopimus sekä uusi lapsuudentutkimus (Ben-Arieh 2010, 140). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä kolmea tekijää.

Ekologiset teorit lasten hyvinvoinnista nojaavat Brofenbrennerin ekologisen kehityksen malliin, jonka mukaan lapsen kehittymiseen vaikuttavat neljän eri tason ympäristölliset tekijät. Lapset toimivat eri ympäristöissä ja kaikki se, mitä lapsi kokee näissä ympäristöissä, vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti (Aldga-

te 2010, 22). Lapset ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja tällä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli lapsen hyvinvoinnin kehittämisessä. Lasten lähimpään mikrosysteemiin kuuluvat vanhemmat, perhe, opettajat ja ystävät vaikuttavat lasten hyvinvoinnin kehittymiseen laajimmin. Myös meso-, ekso-, ja makrosysteemeissä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on merkitystä lasten hyvinvointiin. (Ben-Arieh 2010, 140.)

YK:n lasten oikeuksien sopimus on vaikuttanut omalta osaltaan lasten hyvinvoinnin tutkimiseen. Kasvava tietoisuus lasten oikeuksista on edesauttanut lasten pääsyä tutkimukseen osallisiksi (Alderson 2000, 141). Sopimuksen tavoite taata perusoikeudet kaikille lapsille, ja näkemys oikeuksien toisiinsa liittyvyydestä, universaaliudesta ja jakamattomuudesta ovat vaikuttaneet muutokseen siten, että lapset ja heidän oikeutensa on nostettu keskusteluun. Lasten oikeuksien toteutumista täytyy myös mitata, ja sitä kautta saada lisää tietoa myös lasten hyvinvoinnista (Ben-Arieh 2012, 141). Lasten oikeuksien toteutumisen valvominen ja edistäminen sekä hyvinvoinnin edistäminen ovat keskeisiä tekijöitä lasten oikeuksien toteutumiseen (Camfield ym. 2009, 65). Lasten oikeuksien sopimuksen myötä on myös alettu tutkia asioita, joita ei ole aiemmin tutkittu (Ben-Arieh 2012, 141.) Lasten oikeuksien sopimukseen liitetty osallistumisen oikeus on vaikuttanut siihen, että lapset otetaan mukaan toimintaan tasa-arvoisempina ja he saavat vaikuttaa heitä koskeviin asioihin (Alderson 2000, 141).

2.4 Aiemmat tutkimukset lasten hyvinvoinnista

Seuraavaksi esittelen, mitä lapset ovat kertoneet hyvinvoinnista aiemmissä tutkimuksissa.

Janhunen tutki väitöstutkimuksessaan kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta. Myös hän käytti tutkimuksessaan Allardtin mallia sekä Niemelän toimintateoriaa, jonka mukaan osallistuvan toiminnan avulla voidaan rakentaa hyvinvointia. Tutkimuksen tulosten mukaan kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia ovat yhteisöllisyys, turvallisuudentunne, identiteetti, toiminnallisuus tai osallisuus sekä ulkoiset materiaaliset järjestelyt. Hän loi tulosten johtopäätöksenä kouluhyvinvoinnin teesit, jotka ovat seuraavanlaiset:

Kodilla ja perheellä on tärkeä merkitys lapsen ja nuoren lähitukiverkkona
Kouluhyvinvointi rakentuu yhteistyössä
Oppilaiden omalla vertaisryhmällä on keskeinen asema hyvinvoinnissa
Opettajilla on tärkeä rooli auktoriteettiasemassa ja esimerkkinä olemisessa
Positiivinen, kannustava ja turvallinen kouluilmapiiri lisää hyvinvointia
Aikainen tuki ja ennaltaehkäisevä työ turvaavat hyvinvoinnin.
 (Janhunen 2013, 76-98.)

Puroila, Estola ja Syrjälä (2012) ovat tutkineet lasten hyvinvointia päivähoitossa. Tutkimus oli lapsinäkökulmainen ja siinä selvitettiin, mitä lapset kertovat hyvinvoinnistaan päivähoitossa. Tuloksista selvisi, että lapset kertoivat positiiviseen sävyyn inspiroivasta ja mahdollistavasta materiaalisesta ympäristöstä, vastuullisista aikuisista, hyvistä ystävistä sekä mahdollisuuksista tarkoituksenmukaisiin toimintoihin ja aktiviteetteihin. Lapsilla oli negatiivisia kokemuksia joustamattomiin institutionaalsiin rakenteisiin, aikuisten poissaoloon, vertaisryhmään kuulumattomuuteen sekä siihen, ettei heitä kohdella ja hyväksyä subjektina liittyen. Myös kyseisessä tutkimuksessa hyvinvointi oli määritelty Alldardin määritelmän mukaan. (Puroila, Estola, Syrjälä 2012, 345-347.)

Lapsiasiainvaltuutetun selvityksessä selvitettiin vuonna 2006, mitkä tekijät lasten mielestä edistivät kouluviihtyisyyttä. Lapset ja nuoret korostivat koulun fyysiseen tilaan, välituntijärjestelyihin ja ruokailuun liittyviä teemoja. Myös sosiaaliset suhteet korostuivat kouluviihtyvyyden edistäjänä, ja hyviä suhteita opettajiin ja kavereihin arvostettiin. Lapset kertoivat konkreettisia ehdotuksia kouluviihtyvyyden parantamiseksi, kuten yleisten tilojen siisteyden ja viihtyvyyden parantaminen. Lapset kokivat kuitenkin saavansa vaikuttaa kyseisiin asioihin vähäisesti. (Aula 2008, 37.)

Fattore ym. (2009) tutkimusten mukaan, lapset ovat kuvanneet hyvinvointia kolmen ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet ovat positiivinen kuva itsestä, toimijuuden tunne (kontrolli jokapäiväisestä elämästä) sekä turvallisuuden tunne. McAuley ym. (2010) tutkivat lasten käsityksiä lasten hyvinvoinnista ja saivat

samanlaisia tuloksia kuin Fattore ym. McAuleyn tutkimuksessa selvisi, että lapset haluavat tulla kuulluksi ja vaikuttaa aktiivisesti omaan elämäänsä.

Bradshaw ym. (2010) mukaan itseluottamuksella on tärkeä merkitys lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Myös sosiaalisilla suhteilla oman perheen sisällä oli merkittävä vaikutus hyvinvointiin. Heidän tutkimuksen mukaan lasten suhteet perheeseen olivat tärkeämpiä kuin suhteet kavereihin ja naapureihin. Koulutyöllä, perheen taloudellisella tilanteella ja turvallisuuden tunteella ei ollut yhtä suurta merkitystä hyvinvointiin, kuin perheen sosiaalisilla suhteilla (Bradshaw ym. 2010, 202.)

Myös Crivellon (2009) mukaan ihmissuhteet ovat tärkeitä hyvinvoinnin edistämisessä. Hänen tutkimuksensa mukaan sosiaalisten suhteiden laatu perheen ja vertaisryhmän kanssa vaikuttaa lasten subjektiiviseen hyvinvointiin. (Crivello 2009, 69.)

Johanna Holmikäri (2012) tutki pro gradu -tutkielmassaan päiväkotikäisten lasten ottamia valokuvia ja niistä kerrottuja tarinoita. Tutkimus liittyi TelLis-hankkeeseen, ja sen aineisto kerättiin Lapsiturvallisuushankkeen yhteydessä, johon tämäkin tutkimus liittyy. Tulokset osoittavat, että lapsille on mielekästä, että he saavat toimia, leikkiä ja olla yhdessä. Tyksissä paikoissa puolestaan lasten tekeminen on rajoitettua eivätkä paikat mahdollista lasten toimijuutta.

Päivi Kuokkanen (2012) tutki lasten hyvinvointia sadutetuissa saduissa pro gradu -tutkielmassaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että aineellinen, sosiaalinen ja psyykkinen turvallisuus luovat hyvinvointia. Hyvinvointia luovat myös toiminta ja vertaisryhmään pääseminen sekä leikki ja yhdessäolo. (Kuokkanen 2012.)

Sari Paananen (2006) tutki pro gradu -tutkielmassaan lasten hyvinvointia edistävää pedagogiikkaa. Tutkimuksen tulosten perusteella hyvinvointia edistävä pedagogiikka koostuu monista tekijöistä. Lapsille tärkeitä ovat toiminta ja vertaissuhteet. Tutkimuksessa ilmeni, että lasten ja vanhempien osallisuuteen,

toimintakulttuurin, lasten vertaissuhteisiin ja kasvattajien ammatillisuuteen liittyy kehittämishaasteita. (Paananen 2006, 2.)

Taulukko 1. Hyvinvointia luovat ja estävät tekijät aiemmissa tutkimuksissa.

Hyvinvointia luovat tekijät	Hyvinvointia estävät tekijät
Yhteisöllisyys, osallisuus	Joustamattomat institutionaaliset rakenteet
Turvallisuudentunne	Aikuisten poissaoloon
Identiteetti, positiivinen kuva itsestä sekä itseluottamus	Vertaisryhmään kuulumattomuus
Toiminnallisuus, mahdollisuudet taroituksenmukaisiin toimintoihin ja aktiviteetteihin.	Ettei kohdella ja hyväksyä subjektina.
Ulkoiset materiaaliset järjestelyt, inspiroiva ja mahdollistava materiaallinen ympäristö	Tekemisen ja toimijuuden rajoittaminen.
Vastuulliset aikuiset	
Vertaissuhteet, kaverit ja ystävät, yhdessä olo	
Toimijuuden tunne	
Kuulluksi tuleminen	
Leikki	

2.5 Lasten hyvinvoinnin tutkiminen lasten näkökulmasta

Lasten oikeuksien sopimus, muuttunut käsitys lapsesta sekä lapsuuden tutkimus ovat johtaneet lapsinäkökulmaisuuksien yleistymiseen tutkimuksen kentällä (Einarsdóttir 2005, 524). Lasten hyvinvointia on tutkittu aikuisten näkökulmasta, ja vasta äskettäin lapset on otettu mukaan heidän hyvinvointiaan koskevaan tutkimukseen (Hohti & Karlsson 2013, 1; Karlsson 2012, 30; Puroila, Estoila, Syrjälä 2012, 345; Christensen & James 2000, 2; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43). Kuten aiemmin on todettu, YK:n lasten oikeuksien sopimus sekä Suomen lainsäädäntö velvoittavat huomiomaan lasten näkökulmat. Suomen

lainsäädännössä määritellään, että lasten näkemyksillä, kokemuksilla ja ideoilla on merkitystä (Karlsson 2010, 121).

Lasten näkökulmia voidaan tutkia eri menetelmien avulla. Osa tutkijoista kokee, että lapsia tulee tarkastella samalla tavalla kuin aikuisia, eivätkä erityisesti lapsille räätälöidyt tutkimusmenetelmät ole tarpeen (James, Jenks & Prout 1998, 27–31, 189; Cristensen & James 2008). Toiset tutkijat puolestaan painottavat lasten erilaisuutta, ja kokevat että lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tarvitaan juuri lapsille soveltuvia tutkimusmenetelmiä. Karlssonin (2010) mukaan monet aineistonkeruumenetelmät on suunniteltu aikuisille, eivätkä sovi sellaisinaan lapsille (Karlsson 2010, 125; 2012, 36.) Varsinkin pienemmille lapsille soveltuvia tutkimusmenetelmiä, jotka auttavat lapsia osallistumaan tutkimuksen tekoon, on kehitettävä lisää (Puroila, Estola, Syrjälä 2012, 345).

Seuraavaksi esittelen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita.

Lapsinäkökulmainen tutkimus

Tämä tutkimus on lapsinäkökulmaista tutkimusta ja lapsinäkökulmaisuus on vaikuttanut tutkimuksen jokaiseen osa-alueeseen.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille lasten näkökulmia ja toimintatapoja. Kuten edellä on todettu, lasten aktiivinen rooli toimijoina sekä aito ja aktiivinen yhteisön arkeen osallistuminen edellyttävät lasten näkökulmien huomioon ottamista. Lapsinäkökulmaisuus kattaa koko tutkimusprosessin ja ulottuu tutkijan tekemiin valintoihin tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Karlsson 2012, 22–24).

”Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa. Siksi lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pyritään kuuntelemaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

syvennyttään eri-ikäisiin – jopa syntymättömiin – lapsiin ja heidän toimintaansa, tapaan kommunikoida, kasvaa ja oppia sekä luoda omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissä. Lapsinäkökulman tavoittamiseksi ei riitä, että lapset tuottavat tietoa, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi lähestytään aihetta myös lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulma lyö siis leimansa koko tutkimusprosessisiin eli tutkimustehtävän ja – kysymysten muotoiluun, aineiston tuottamiseen, tutkimusmenetelmän valintaan, analyysiin ja johtopäätösten tekemiseen.” (Karlsson 2010.)

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tietokäsitys on paikka-, aika-, kulttuuri- sekä kontekstisidonnainen. Tutkimus syntyy aina tiettyinä hetkenä ja on aina sidoksissa johonkin aikaan ja paikkaan sekä yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. (Karlsson 2010, 125; Karlsson 2012, 36.) Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä laajasti, vaan ne tarjoavat näkökulman tietyssä ajassa tuotettuun kontekstisidonnaiseen tietoon.

Lapsinäkökulmainen tutkimus on monitieteistä, -näkökulmaista ja -menetelmällistä tutkimusta, jossa pidetään tärkeässä roolissa lasten viestejä. Ei ole olemassa yhtä yhtenevää lasten näkökulmaa, vaan lapsuudet ovat moniäänisiä. (Karlsson 2012, 35.) Lapset ilmaisevat itseään monipuolisesti, kun heille vain annetaan siihen mahdollisuus. Aikuisten tehtävänä on tarjota näitä mahdollisuuksia sekä oppia huomaamaan lasten tavat kertoa omasta maailmastaan. On menetelmiä, jotka tukevat lasten äänen kuulumista, mutta on myös menetelmiä, jotka estävät sen. (Clark 2011, 46; Karlsson 2006, 9; Karlsson 2012, 44.)

Lapset voivat tuottaa tietoa monin eri tavoin, mm. piirtämällä, kirjoittamalla, kertomalla ja kuvaamalla. Lasten mielikuvituksen hyödyntäminen esimerkiksi sadutusmenetelmän avulla tarjoaa mahdollisuuden päästä lasten tiedon äärelle ennen kirjoitus- tai lukutaitoakin (Helavirta 2011, 82). Lapset osaavat hyödyntää heille luontaisia keinoja kertoa ja tuottaa tietoa. Aikuisten tehtävänä on pysähtyä aidosti kuuntelemaan lasten kertomaa. Kuunteleminen on avoimuutta ja herkkyyttä vastaanottaa lapsen viesti eri aistien avulla (Karlsson 2012, 49-50; Rinaldi 2005.)

Yksi esimerkki monimenetelmällisestä lapsinäkökulmaisesta tutkimusmenetelmästä on Clarkin ja Mossin kehittämä mosaiikkimenetelmä (Mosaic approach). Mosaiikkimenetelmä perustuu näkemykseen kyvykkästä ja aktiivisesta lapsesta, joka tutkii aktiivisesti ympäristöä. Mosaiikkimenetelmän taustalla vaikuttavat toimijuuden ja oman äänen käsite, sekä Reggio Emilian pedagogiikka. Mosaiikkimenetelmässä yhdistellään monia eri metodeja, joiden avulla voidaan kuunnella lasten näkökulmia ja ajatuksia. Menetelmä kokoaa yhteen perinteisiä tutkimusmenetelmiä, kuten havainnointia ja haastatteluita, sekä osallistavia työtapoja (participatory tools). Monimenetelmällisen tutkimusmenetelmän käyttö edistää lasten sisäistä kuuntelemista, sillä lapsilla on useita eri tapoja ilmaista itseään. (Clark 2011, 29–36.)

Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, kuten tutkimukseen yleensä, liittyy eettisiä haasteita. Eettisiä kysymyksiä tulee miettiä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Tutkijan tulee mm. ratkaista, mitä lapselle kerrotaan tutkimuksen kuluista ja tarkoituksesta. Myös lapsen suostumuksen saaminen tutkimukseen on tärkeää, eikä silloin aina riitä, että lapsen allekirjoitus on paperissa. Tutkijan tulee havainnoida lasten non-verbaalisia viestejä, ja esimerkiksi lapsen itkeminen voi olla tutkijalle merkki keskeyttää työskentelyä. Lapsella tuleekin aina olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös tutkimuksen aikana. (Karlsson 2012, 47.) Eide ja Winger (2005, 77) kysyvätkin, miten lapselta voidaan saada tietoa vahingoittamatta lasta. Heidän mukaansa lapselle täytyy antaa mahdollisuus tulla kuulluksi ja osallistua, mutta myös olla osallistumatta: *”Children must also be allowed not to speak, not to inform, not to express themselves, not to participate.”*

Lapsinäkökulmainen tutkimus ei aseta lasta tai lapsuutta jalustalle, eikä lasten näkökulman mukaan ottaminen tarkoita sitä, että aikuisten näkökulmat unohdetaan (Karlsson 2012, 48). Molempia tarvitaan. Lapsikeskeisyys perustuu yhteisönäkökulmaan, jonka mukaan kaikilla osapuolilla on todellinen mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksiaan, ja siihen, että on halu ja välineitä asetuttua toisten asemaan (Karlsson 2008, 2; 2012, 48). Lapsinäkökulmaisuuudessa ei ole kyse siitä, että lasten äänen tulisi olla kaikista pätevin mielipide. Vaikka lapset näh-

dään sosiaalisina toimijoina ja aktiivisina osallistujina, aikuisten vastuu lasten hyvinvoinnista ei vähene (Woodhead & Faulkner 2008, 34-35).

2.5.1 Osallisuus ja toimijuus

Osallisuus ja toimijuus liittyvät keskeisesti lapsinäkökulmaiseen toimintaan ja tutkimukseen (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011). Ne ovat keskeisiä käsitteitä myös tässä tutkimuksessa, sillä niillä on tärkeä merkitys lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Kyseisiä käsitteitä on korostettu lapsitutkimuksessa viime aikoina (Rainio 2012, 108). Toimijuuden käsite liittyy lapsikäsitteeseen, jossa lapset nähdään itsenäisinä toimijoina kasvatuksen kohteena olemisen sijaan (Kronqvist & Kumpulainen 2011). Yksilö pystyy vaikuttamaan ja muuttamaan omia elinolojaan ja häntä koskevia asioita. Lapset tulisi nähdä itsenäisinä ja aktiivisina toimijoina, joiden mielipidettä tulee kysyä, ja jotka otetaan mukaan päätöksentekoon ja suunnitteluun. (Rainio 2008.) Mielipiteen kysyminen ei kuitenkaan vain riitä, vaan myös lasten näkökulmat tulee ottaa huomioon (Karlsson 2003, 33).

Toimijuudella tarkoitetaan kykyä osallistua omassa lähiympäristössä toimimiseen ja kohdata uudet tilanteet aktiivisesti. Toimijuuteen sisältyy tahtoa toimia aktiivisesti sekä tahtoa kokea ja olla olemassa. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010.)

Osallisuuteen liittyy mahdollisuus osallistua, tai olla osallistumatta. Siihen liittyy myös mahdollisuus ilmaista itseään, saada tukea, ja tehdä itsenäisiä päätöksiä (Alanen 2008, 69).

Tässä tutkimuksessa määrittelen toimijuuden kyvyksi osallistua aktiivisesti toimintaan omassa lähiympäristössään.

Toimijuuden tukeminen on tärkeää lasten hyvinvoinnin edistämisen kannalta, sillä toimijuuden tunne vaikuttaa merkittävästi lapsen identiteetin ja minäkuvan kehittymiseen (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44). Toimijuus voi ilmetä usein eri tavoin kuten aloitteellisuutena, osallisuutena, omien mielipiteiden esittämise-

nä, uusien ja luovien ideoiden tuottamisen sekä tunteena siitä, että omiin asioihin voi vaikuttaa. Jos lapsella on tunne toimijuudesta, hän kokee, että häntä arvostetaan ja hänen osallistumisellaan on merkitystä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43-44.) Toimijuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa yksilölle muodostuu osallistumisen kautta näkemys siitä, että hän osaa ja kykenee toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti (Kumpulainen ym. 2010, 23; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44). Jotta yksilölle voi muodostua kokemus tästä, hänen tulee saada äänensä kuuluviin ja tilaa toimia omissa yhteisöissään (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44). Hänet tulee nähdä aktiivisena oman toimintansa subjektina, myös kouluympäristössä (Rajala ym. 2010 teoksessa Smeds, Krokfors, Ruokamo, Staffans, A. 2010, 55). Toimijuuteen kasvamisen edistämiseksi lasten mielipidettä tulee kuunnella ja heidät tulee ottaa mukaan heitä koskevien asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43). Valitettavan usein kouluympäristössä oppilaita ei kuitenkaan kuulla eikä heidän näkökulmiaan oteta huomioon. Toimintaympäristöt voivat tukahduttaa mahdollisuuksia aitoon toimijuuteen (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45).

On tärkeää, että lapset saavat vaikuttaa heitä koskeviin asioihin myös kouluympäristössä. Tämä on määritelty Suomen perustuslaissakin: *"Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti"* (Suomen perustuslaki 6 §). Aikuisten tehtävä on huolehtia siitä, että lasten toimintaympäristöissä on tilaa lasten toimijuudelle (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Lapset voidaan ottaa mukaan esimerkiksi oppimisympäristöjen, tai kuten tässä tutkimuksessa koulupiikan, suunnitteluun (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Kun lapset voivat vaikuttaa omaan ympäristöönsä heillä on mahdollisuus olla aidosti osallisia (Karlsson 2006, 13). Valitettava usein koulun aikuiset suunnittelevat oppimisympäristöt omasta näkökulmastaan, eikä lasten tietoa ja asiantuntijuutta ympäristöstä oteta huomioon (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46; Karlsson 2006, 14). Kun lapset pääsevät osallistumaan oppimisympäristöjen suunnitteluun, heidän suhteensa ympäristöön voi muuttua kiinteämmäksi ja läheisemmäksi.

Toimijuuden toteutumista voidaan tukea sosiokulttuuristen käytänteiden avulla (Smeds & Krokfors & Ruokamo & Staffans 2010, 21). Kyseisissä käytänteissä korostetaan aktiivista osallistumista yhteisöihin ja niiden toimintaan. Osallistuminen yhteisöjen toimintaan vaatii juuri sille yhteisölle tarkoituksenmukaisen ajattelun ja toiminnan välineiden hallitsemista. Toiminta on vastavuoroista ja yhteisesti jaettua toimintaa, jossa luodaan kollektiivista tietoa ja rakennetaan hyvinvointia. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25–27.) Sosiokulttuurinen viitekehys toimii väljänä teoreettisena lähtökohtana tässä tutkimuksessa.

2.6 Lasten hyvinvointi koulussa

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten hyvinvoinnista kouluympäristössä, erityisesti koulupihalla. Kouluilla on merkittävä rooli lasten hyvinvoinnin edistämisessä (ks. mm. Munn 2010, 91; Rimpelä 2007, 7) myös historiallisesti (Janhunen 2013, 25). Koulu tavoittaa suurimman osan lapsista ja nuorista, joten kouluilla on mahdollisuus vaikuttaa lasten hyvinvointiin laaja-alaisesti (Seligman 2009, 295). Koulu on myös yksi ensimmäisistä instituutioista, joissa lapset voivat harjoitella sosiaalisia suhteita perheen ulkopuolella (Munn 2010, 91). Lasten hyvin- tai pahoinvointi koulussa vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti. Hyvinvoinnilla on todettu olevan suotuisia vaikutuksia mm. oppimiseen (ks. mm. Janhunen 2013, 26). Aiemmin esitellyn Brofenbennerin mallin mukaisesti koulu on osa lapsen lähiympäristöä, ja kouluilla on suuri vaikutus lapseen perheen ja ystävien lisäksi, ja sitä kautta myös hyvinvointiin (Aldgate 2010, 22).

Kouluhyvinvointi on laaja käsite ja sitä on tutkittu mm. kouluviihtyvyyden avulla (ks. mm. Janhunen 2013, 26). Kouluhyvinvointia on tutkittu suhteellisen vähän, eivätkä tutkimuksissa käytetyt mittarit ole vakiintuneita (Konu 2002, 11, 33). Viime aikoina tutkimus on kuitenkin lisääntynyt ja kouluissa on käytössä erilaisia hyvinvointia edistäviä ja kartoittavia ohjelmia, kuten esimerkiksi kiusaamista vastustava KiVaKoulu –ohjelma (Kiusaamisen Vastainen Koulu) sekä hyvinvointiprofiilin kartoittaminen (Opetushallitus). Stakes on kerännyt tietoa lasten ja nuorten terveydestä ja hyvinvoinnista valtakunnallisen kouluterveyskyselyn avulla jo vuodesta 1995 lähtien. Kouluterveyskysely on vakiinnuttanut asemansa terveys- ja hyvinvointitiedon kuvaajana, jonka vuoksi kyselyn tuloksia on alet-

tu hyödyntää laajemmin. Kyselyyn osallistuvat peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaat sekä lukion ja ammattioppilaitoksen toisen vuosikurssin oppilaat. (Lerssi & Sundström & Tervaskanto-Mäentausta & Väistö & Puusniekka & Markkula & Pietikäinen 2008.) Strukturoitujen kyselyiden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös syventävää tietämystä siitä, miten lapset itse määrittelevät kouluhyvinvointiaan ja koulussa viihtymistään. Tällaisessa tutkimuksessa tulisi ottaa lasten ja nuorten omat näkemykset huomioon. (Aula 2008, 37.)

Kouluilla instituutiona on tärkeä rooli lasten hyvinvoinnin edistämisessä ja kouluun kohtaan esitetään paljon vaatimuksia asian tiimoilta. Koulu ei voi kuitenkaan vastata kokonaisuudessaan lasten ja nuorten elämisen tarpeista (Janhunen 2013, 25), sillä kouluhyvinvointiin vaikuttavat mm. oppilaiden taustat, vanhempien tuki, koulun ja kodin yhteistyö sekä koulun käytettävissä olevat resurssit (Janhunen 2013, 41). Koulujen moniammatillinen henkilöstö oppilashuoltoryhmineen ja kouluterveydenhuolto ovat tärkeitä tekijöitä hyvinvoinnin edistämisessä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan hyvinvointia kuitenkin vain lasten näkökulmista.

2.6.1 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa

Kouluhyvinvoinnin edistämistä tuetaan koululakien ja opetussuunnitelmien tasolla. Koulujen toimintaa määrittelevät ja ohjaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuslaki. Näillä asiakirjoilla on vaikutusta siihen, millaiseksi koulun toiminta muodostuu, ja miten kouluhyvinvointia edistetään. Voimassa olevat koululait ja opetussuunnitelma korostavat lasten ja nuorten hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuutta sekä sen tukemisen tärkeyttä (Janhunen 2013, 28). Perusopetuslain mukaan koulujen tulee taata lasten perusoikeuksien toteutuminen, lasten tasa-arvoinen ja yksilöllinen kohtelu sekä oppilaiden yhteisöllisyyttä ja vastuullisuutta tulee tukea. (Rimpelä 2007, 13; Pirttinen 2008, 49). Laissa on myös määritelty, että lasten tulee voida vaikuttaa heitä koskeviin asioihin (Rimpelä 2007, 13).

Perusopetuksen arvopohja

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään perusopetuksen arvopohja, tehtävät ja rakenne. Perusteissa annetaan myös määräykset opetuksen toteuttamiseen, opiskelun tukeen, eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen ja arviointiin liittyen, sekä asetetaan oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt niin oppiaineittain kuin aihekokonaisuuksienkin valossa (POPS 2004).

Perusopetuksen arvopohjan perustana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tavoitteena on turvata jokaisen oppilaan mahdollisuudet monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, sekä herättää halu elinikäiseen oppimiseen (POPS 2004, 14). Tavoitteena on, että oppilas ymmärtämään hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden merkityksen. Osallistumalla ja vastuuta kantamalla, oppilas oppii ymmärtämään sääntöjen ja sopimusten merkityksen. Samalla oppilas oppii yhteisöllisyyden ja ihmissuhteiden merkityksestä hyvinvointiin (Opetushallitus, Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 13). Perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, osallisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista (POPS 2004). Oppilaiden hyvinvointia voidaan edistää lisäämällä oppilaiden osallisuutta ja tarjoamalla oppimiskokemuksia, joilla on merkitystä myös koulun ulkopuolella (Munn 2010, 97).

Perusopetuksella on kaksijakoinen tehtävä. Toisaalta sen tehtävänä on antaa yksilöille mahdollisuus sivistää itseään ja suorittaa oppivelvollisuus, ja toisaalta sen tehtävänä on antaa yhteiskunnalle välineitä kehittää sivistyksellistä pääomaan sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat koulutyöskentelyyn, ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on tukea sellaisten taitojen kehittymistä, joita tarvitaan tulevaisuudessa. Tällaisia taitoja ovat mm. vuorovaikutuksen, oppimisen ja ongelmanratkaisun taidot. (Opetushallitus, Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 1.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tilannesidonnaisena ja oppilaalla on aktiivinen rooli

tietojen ja taitojen rakennusprosessissa (POPS 2004). Oppimisympäristö määritellään oppimiseen liittyväksi kolmen tekijän, fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden, kokonaisuudeksi, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja oppilaan terveyttä tukeva. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristön kehittämiseen. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja -materiaalit, sekä muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. (POPS 2004, 18–19.) Koulupiha välineineen tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia yhdessäoloon ja liikkumiseen. (POPS 2004, 18–19.) Lapsiturvallisuus hankkeessa oppilaille annettiin mahdollisuus vaikuttaa koulupihan kehittämiseen, ja heidän käyttäjänäkökulmansa huomioitiin pihaa kehittäessä. Oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet liittyvät koulun toimintakulttuuriin, jossa konkretisoituvat koulun kasvatustavoitteet ja arvot. Toimintakulttuuri sisältää koulun kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt sekä toiminta- ja käyttäytymismallit. Lisäksi siihen sisältyy oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat. (Pirttinen 2007, 49–51.) Koulun informaali toiminta antaa monia mahdollisuuksia lasten hyvinvoinnin edistämiseen. Lapset voivat kehittää omia taitojaan ja saada positiivisia kokemuksia mm. osallistumalla kerhoihin ja koulun toiminnan suunnitteluun (Munn 2010, 97).

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi koulun toimintaan vaikuttaa piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma sisältää itsestään selvänä pidettyjä asioita, joita ei tulla ajatelleeksi, mutta jotka vaikuttavat koulun ja luokan toimintaan. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi oppilaiden ja opettajan välinen suhde sekä oppilaiden väliset keskinäiset suhteet. Piilo-opetussuunnitelma tasolla oppilaille välittyy viestiä, siitä mitä koulussa arvostetaan. Koulu voi lähettää lapsille ristiriitaista viestiä esimerkiksi kiusaamisesta, jos se sallitaan kielletään puheissa, mutta siihen ei puututa käytännön tasolla. Koulun säännöt, rutiinit ja käytännöt osoittavat, kuinka sitoutunut koulu on oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseen (Munn 2010, 97-99.) Myös opettaja voi lähettää lapsille ristiriitaista viestiä ja hänen tulisikin kiinnittää huomiota siihen, ettei ei välitä käytöksellään ristiriitaista viestiä (Janhunen 2013, 41).

Aihekokonaisuudet ja oppiaineet hyvinvoinnin edistäjinä

Kouluhyvinvointia voidaan edistää aihekokonaisuuksien sekä oppiaineiden avulla. Toisten oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet liittyvät suoraan hyvinvoinnin edistämiseen. Kaikki oppiaineet voivat kuitenkin edistää hyvinvointia, sillä lapset voivat saada niissä onnistumisen kokemuksia (Munn 2010, 97). Aihekokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin, ja ne ovat opetusta eheyttäviä teemoja. Kolmessa aihekokonaisuuden tavoitteessa on hyvinvoinnin edistämiseen liittyviä teemoja. Nämä aihekokonaisuudet ovat ihmisenä kasvaminen, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä turvallisuus ja liikenne. Ihmisenä kasvamisen -aihekokonaisuudessa tällaisia tavoitteita ovat mm. oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämän hallinnan kehittymisen tukeminen, terveen itsetunnon sekä yhteisöllisyyden tukeminen. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuden tavoitteena on lisätä oppilaiden valmiuksia toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään, että turvallisuus koostuu fyysisistä, psyykkisistä sekä sosiaalisista ulottuvuuksista sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–42.) Seuraavaksi tarkastelen hyvinvointia oppiainekohtaisten sisältöjen ja tavoitteiden osalta.

Ympäristö- ja luonnontiedon sekä biologian opetuksen tavoitteina on luonnon tuntemisen lisäksi myös itseen ja muihin ihmisiin, erilaisuuteen ja terveyteen liittyviä tavoitteita. 5-6-luokalla biologian ja maantiedon opetukseen integroidaan terveystietoa, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään omaa kasvuun ja kehitystään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. (POPS 2004, 170-176.)

Liikunnan opetuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan merkityksen terveydelle (POPS 2004, 248).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda lasten ääntä kuuluviin tarkastelemalla heidän tuottamaa tietoa koulupihan hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Lapset ovat valokuvanneet ja kertoneet tarinoita koulupihan kivoista ja ikävistä paikoista. Tutkimuksessa pohditaan, millaiset tekijät aineiston lasten mielestä luovat ja estävät hyvinvointia tutkimukseen osallistuneiden lasten mielestä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaiset tekijät luovat lasten mielestä hyvinvointia koulupihalla?
2. Millaiset tekijät estävät lasten mielestä hyvinvointia koulupihalla?

4 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Seuraavaksi kuvaan tutkimusaineistoa, käytettyjä menetelmiä sekä aineiston analyysia.

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni on osa Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin! – hanketta (TelLis, hankenumero 1134911). Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Lapsiturvallisuushanketta, joka on kerätty Kouvolan seudulla vuonna 2007.

”Kouvolan seudulla käynnistyi vuonna 2007 osallistava lapsiturvallisuushanke 3-12-vuotiaiden kanssa. Siinä eri alojen ammattilaiset ryhtyivät epäilyjen ja kriittisen pohdinnan jälkeen kuuntelemaan pieniä lapsia. Lapset kuvasivat toimintaympäristöään ja kertoivat tarinoita. Oppilaat kertoivat kuvista yhdessä ja aikuinen kirjasi kertoman ylös. Ammattilaiset keskittyivät lasten sanomaan, ja jokainen löysi oman työnsä kehittämiseen näkökulmia, joita ei ollut aiemmin tullut ajatelleeksi.” (Karlsson 2007.)

Hankkeen tavoitteena oli lisätä lasten turvallisuutta ja hyvinvointia. Hankkeessa kuunneltiin 3–12-vuotiaita lapsia heidän ajatuksistaan koulu- ja päiväkotiympäristön kehittämisestä. Lapset toimivat oman ympäristönsä asiantuntijoina ja tuottivat tutkijoille tietoa turvallisesta toimintaympäristöstä. Hankkeen tavoitteena oli saada tietoa siitä, mihin lapset kiinnittävät huomionsa, mitä arvostavat, missä he oleilevat ja mitä kehittäisivät toimintaympäristöissään. Lapset tuottivat tietoa valokuvaamalla ja sadutusmenetelmällä kerättyjen tarinoiden avulla. Moniammatillinen ryhmä tarkasteli lasten tuottamaa tietoa ja yhteistyön tavoitteena oli pysähtyä kuuntelemaan lasten sanomaa sekä hyödyntää lasten tuottamaa tietoa toimintaympäristöä suunnitellessaan. Moniammatilliseen työryhmään kuului eri alojen asiantuntijoita, kuten päiväkodin työntekijöitä, koulun opettajia, kaupungin työntekijöitä, sekä kaupungin hallintoa ja tutkijoita (Karlsson 2007, 33.) Työntekijöiden tehtävänä oli miettiä millaisiin toimenpiteisiin lasten tuottaman tiedon pohjalta voitaisiin ryhtyä. Hankkeen päätyttyä toimintaa olisi voitu jatkaa

projektin avulla, jossa lapset valitsevat kehittämiskohteen ja tekevät siitä aloitteen viranomaisille. Liisa Karlsson kehitti hankkeen pohjilta lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen perustuvan *PhotoTelling* -menetelmän, jossa yhdistetään valokuvaamista ja sadutusta.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yhden alakoulun oppilaiden ottamista valokuvista (N38) ja sadutuksista (N38). Vastaajista 20 oli neljäsluokkalaista ja 17 viidesluokkalaista, ja heistä 20 oli poikia ja 17 tyttöjä.

Lapset saivat tehtäväkseen valokuvata pareittain kouluympäristön paikkoja. Tutkimussuunnitelman mukaan oppilaille annetaan kamera ja heitä pyydetään ottamaan yksi kuva paikasta, jossa he viihtyvät ja yksi kuva paikasta, jonka he haluaisivat muuttaa. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa instruktio oli kuitenkin vaihtunut, ja viidennen luokan oppilaita pyydettiin ottamaan kuva kivasta ja ikävästä paikasta. Neljännen luokan oppilaita pyydettiin ottamaan kuva mukavasta ja ikävästä paikasta tai mukavasta ja tylsästä paikasta. Osa neljännen luokan oppilaista oli valokuvannut ja kertonut mukavasta ja tylsästä paikasta, ja osa mukavasta ja ikävästä paikasta. Kaikki aineiston valokuvat on otettu koulupihalla, vaikka oppilaita ei ohjeistettu valokuvaamaan vain koulunpihalla. Toisaalta lapset tiesivät valokuvien liittyvän Lapsiturvallisuushankkeeseen, jossa keskityttiin koulupihan turvallisuuden parantamiseen.

Oppilaita sadutettiin pareittain valokuvien ottamisen jälkeen. Lapsia pyydettiin kertomaan kustakin kuvasta kertomus yhdessä parin kanssa näin: *"Kerro, mitä kuvissa on / kerro tarina kuvasta."* Aikuisten tehtävänä oli kirjata lasten kertoma sanataarkasti ylös. Sadutusinstruktioit poikkesivat kuitenkin hieman neljännen ja viidennen luokan välillä. Neljännen luokan oppilaiden kerrontaa oli tuettu lisäämällä jatkokysymyksiä, kuten miksi he olivat ottaneet kuvan, mikäli lapset eivät keksineet mitä kertoa. Viidennellä luokalla ei käytetty jatkokysymyksiä.

Tutkimussuunnitelman mukaan lapsia tuli saduttaa 1-3 kertaa ennen tutkimusaineiston keruuta, jotta sadutus olisi menetelmänä tuttu lapsille ja lapset tottuivat kertomaan. Tavoitteena oli myös, että lapset huomaisivat aikuisten olevan kiinnostuneita heidän ajatuksistaan. Tavoitteena oli myös, että aikuiset harjaan-

tuisivat kuuntelemaan ja kirjaamaan lasten tarinoita ennen varsinaista aineiston keruuta. Ennen hankkeen alkua lapsia oli sadutettu vähintään kerran. Lasten tottumattomuus menetelmän käyttöön heijastui heidän kertomiin tarinoihinsa.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus on laaja käsite, jonka alla voi olla hyvin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja, sille on ominaista, että aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 160; Eskola Suoranta 2003, 15). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhdessä alakoulussa, luonnollisessa ja todellisessa tilanteessa. Tämä tutkimus on laadullista myös siitä näkökulmasta, että tarkoituksena on ollut tuoda tutkittavien omia näkökulmia ja ääntä esille. Tutkimusprosessi on ollut luonteeltaan laadullista, sillä kuten laadulliselle tutkimukselle on olennaista, tutkimussuunnitelma on muotoutunut tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 160; Eskola Suoranta 2003, 15.) Tällöin tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen ja tulkinta jakaantuu koko tutkimusprosessiin (Eskola Suoranta 2003, 16). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muuttuivat useaan kertaan tutkimuksen edetessä.

Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään aineiston tapauksia ainutlaatuisina ja aineiston tulkinnat tehdään siitä näkökulmasta käsin (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 160). Tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, ja ne pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 2003, 18.) Tässä tutkimuksessa keskityttiin pieneen määrään ainutlaatuisia tapauksia, eikä tutkimuksen tavoitteena ollut saada yleistettävää tietoa, vaan tavoitteena oli pyrkiä kuuntelemaan lapsia erityisen tarkkaan. Tutkimuksessa ei myöskään käytetty satunnaisotantaa, vaan tutkimusjoukko valittiin harinnanvaraisesti. (Eskola & Suoranta 2003, 18.)

Laadullinen tutkimus on perinteisesti nähty hypoteesittomana. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista. Näin ei kuitenkaan ole, vaan tutkijan tulisi tiedostaa omat en-

nakko-oletuksensa ja käyttää niitä apunaan tutkimusta tehtäessä (Eskola & Suoranta 2003, 20). Minulla tutkijana oli ennakko-oletuksena se, että leikkiminen ja kaverit edistävät hyvinvointia koulun pihalla. Tutkimuksen avulla nämä ennakko-oletukset vahvistuivat.

Tutkimuksen tutkimustyyppi on kerronnallinen. Kerronnallisessa tai narratiivisella lähestymistavassa kertomukset nähdään tapana ymmärtää omaa elämää ja tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi ja siinä kiinnitetään huomiota kertomuksiin tiedon välittäjinä sekä rakentajina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 213). Narratiivinen lähestymistapa jakaa uuden tietokäsityksen, jonka mukaan tieto on muuttuvaa, aikaan ja paikkaan sekä sosiaaliseen luonteeseen sidottua (Heikkinen, 2010, 143-148). Tässä tutkimuksessa narratiivisuus on vaikuttanut aineiston hankintaan.

Tutkimukseni lähtökohta on lapsinäkökulmainen ja lapsinäkökulmaisuus on vaikuttanut koko tutkimusprosessiin tutkimuskysymysten muodostamisesta johtopäätösten tekemiseen. Olen kuvannut lapsinäkökulmaista tutkimusta tarkemmin luvussa 2.4.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin *PhotoTelling* – menetelmää. Menetelmän tavoitteena on yhdistää lapsille luontaisten kerronnallisten menetelmien käyttöä valokuvaamiseen (Karlsson 2007). Valokuvausta ja lasten kerrontaa yhdistävää menetelmää on käytetty myös Agents –hankkeessa, jossa lapset ottivat valokuvia merkityksellistä hetkistä ja refleктоivat kokemuksiaan valokuvien äärellä yhdessä luokkatovereidensa kanssa (Kumpulainen & Lipponen & Hilppö & Mikko-la 2013, 3).

4.2.1 Valokuvaaminen

Tässä tutkimuksessa valokuvaamista käytettiin tiedon hankkimisen välineenä, mutta itse valokuvat eivät olleet analysointini kohde. Esittelen seuraavaksi valokuvaamisen käyttöä tutkimusmenetelmänä.

Valokuvaamalla pyritään tavoittamaan lasten autenttisia näkökulmia, joita tutkijat eivät itse pysty tuottamaan (Cook & Hess 2007, 36). Toimijuuden näkökulmasta tarkasteltuna valokuvaaminen on lasten toimijuutta tukeva menetelmä, joka mahdollistaa lasten näkökulman esille tuomisen. Valokuvaaminen antaa vastuuta ja valtaa lapselle, sillä lapset voivat päättää ympäristöä havainnoidesaan mitä, milloin ja missä he haluavat valokuvata. (Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans 2010, 142–143, 161.) Tällöin aikuisten kysymykset eivät ohjaile liiallisesti aineiston keruuta (Einarsdottir 2005, 527–528), sillä valokuvaamisen avulla tutkijoiden voi olla helpompi astua taka-alalle ja antaa enemmän tilaa lasten ideoille ja ajatuksille (Cook & Hess 2007, 43). Valokuvaamisen avulla huomioidaan oppimisen sosiokonstrukttiivinen luonne (Smeds & Krokfors & Ruokamo & Staffans 2010, 142-143, 161).

Valokuvaamista on kuvailtu innostavaksi, nopeaksi, helpoksi ja hauskaksi tavaksi kerätä aineistoa lasten kanssa. Lapset innostuvat ja yleensä myös nauttivat valokuvaamisesta, koska menetelmän nopeuden takia mielenkiinnon pitäminen projektin loppuun asti voi olla helppoa (Cook & Hess 2007, 36). Valokuvaamalla lapsi voi ilmaista itseään monella eri tapaa. Lasten voi olla helpompaa kertoa omista näkemyksiään valokuvaamalla kuin verbaalisesta tai kirjoittamalla. (Einarsdottir 2005, 527-528; Cook & Hess 2007, 36.) Setälä kritisoi näkemystä siitä, että valokuvaaminen olisi helppoa. Hänen valokuvaaminen on vain näennäisesti helppoa. Valokuvaaminen vaatii teknistä osaamista ja tekniset rajoitukset tulisikin ottaa huomioon, kun valokuvaamista käytetään tutkimusmenetelmänä lasten kanssa. Ongelmana voi olla, että aikuiset eivät ymmärrä tai siedä lasten ilmaisutapaa tai he eivät ymmärrä, milloin tekniset ongelmat ovat rajanneet lasten tavoittelemaa ilmaisua (Setälä 2012, 41- 42). Aikuisten ei ole aina helppo tutkia ja tulkita lasten ottamia valokuvia, vaan valokuvien avautuminen vaatii tarkkaa katsomista ja lapsen kertomaa tietoa kuvasta. Setälän mukaan valokuvien tulkintaan tulisikin aina yhdistää lapsen antamaa tietoa ja sellaista selitystä, jotta valokuvan ilmaisua ja sisältöä ei ymmärretä virheellisesti (Setälä 2012, 243.)

Valokuvaamista on käytetty yhä enenevässä määrin tutkimusmenetelmänä (Einarsdottir 2005, 527-528). Valokuvaamista on käytetty juuri lapsinäkökulmaisten

tutkimusten aineistonkeruumenetelmänä, sillä se tukee lasten näkökulmien esille tuloa. Valokuvaamista on käytetty enemmän tiedon hankkimisen välineenä kuin varsinaisena tutkimuskohteena. Valokuvien avulla on pyritty ymmärtämään lasten elämää, yleensä ennalta määritellyn kuvausaiheen avulla. (Setälä 2012, 41.) Tässä tutkimuksessa valokuvaamista on käytetty juuri Setälän kuvaamalla tavalla, ja valokuvat ovat toimineet apuvälineinä lasten kuulemisen tukemisessa. Tässä tutkimuksessa lapset ottivat valokuvia ennalta määritellyn teeman, kivän ja ikävän paikan, puitteissa ja tarkoituksena oli saada tietoa lasten ajatuksista ja heidän elämästä.

4.2.2 Sadutus

Tutkimuksessa käytettiin sadutusta tutkimusmenetelmänä. Sadutusta on käytetty lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa mm. Hohdin ja Karlssonin 2013 tutkimuksessa (ks. Hohti & Karlsson 2013).

Sadutus on Suomessa kehitetty kuuntelua ja osallisuutta korostava menetelmä, jossa lasten ajatuksen otetaan vakavasti ja ne koetaan tärkeiksi. Sadutuksen on kehittänyt koulupsykologi Monika Riihelä ja sitä on tutkinut ja edelleen kehittänyt Liisa Karlsson. Sadutusmenetelmä on kehitetty alun perin lapsille, mutta sitä voidaan käyttää hyvin eri-ikäisten ihmisten kuuntelemisessa. (Karlsson 2003, 100.)

Sadutus on yksinkertainen menetelmä, jonka avulla voidaan kuulla lasta. Sadutustilanteessa aikuinen sanoo lapselle: ” *Kerro satu, sellainen kun itset haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.* ” (Karlsson 2003, 10). Aikuisen rooli sadutustilanteessa on kirjata lapsen satu sanasta sanaan juuri niin kuin lapsi sen kertoo. Aikuisen tehtävänä ei ole kysellä tarkentavia kysymyksiä tai arvioida satua, vaan tehtävänä on keskittyä kuuntelemaan ja kirjaamaan. Lopuksi satu luetaan lapselle, ja hänelle annetaan mahdollisuus korjata sitä halutessaan. (Karlsson 2003, 44.)

Sadutus sisältää leikillisyyttä ja tarinallisuutta, jotka ovat lapsille luontaisia tapoja toimia. Sadutuksen avulla lapsi voi kertoa hänelle luontaisin keinoin omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan, joita hän on nähnyt, kuullut ja aistinut. Sadutuksen avulla ajatukset voivat jäsentyä tarinoiksi ja lapset voivat käyttää rikasta mielikuvitustaan satuja kertoessaan. Sadutuksen avulla aikuiset saavat tietoa lapsille tärkeistä asioista ja lasten kertomaa tietoa voidaan käyttää esimerkiksi koulun toiminnan suunnittelun ja toteutuksen apuna. Sadutus voi myös tuoda esille lasten omaa kulttuuria, jonka näkeminen muuten ei olisi mahdollista. (Karlsson 2003, 9–30; Karlsson 2006, 11.)

Sadutuksessa oleellista on vastavuoroisuus, aito kuuntelu ja ajatusten vakavasti ottaminen sekä toisen kunnioittaminen ja arvostaminen (Karlsson 2003, 9-11). Sadutuksen avulla lapsi voi itse kertoa niistä teemoista, kuin hän haluaa, eikä aikuinen pääse tällöin määrittelemään niitä etukäteen. Sadutustilanne sisältää leikin elementtejä ja on lapselle luontainen tapa toimia. Kyselyyn ja haastatteluun liittyvät vallankäynti, aikuisen etukäteen määritellyt kysymykset ja teemat, eivät välttämättä nosta lasten näkökulmaa ja ajatuksia esille. Sadutustilanteen vastavuoroisuus ja aito kiinnostus lapsen ajatuksia kohtaan luovat ilmapiirin, jossa lasten ajatukset voivat nousta esille. (Karlsson 2006, 10–11.)

Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keinoin ja lapset osallistuivat aineiston tuottamiseen. Sadutuksen käyttäminen tutkimusmenetelmänä tukee lapsinäkökulmaisuuden toteutumista sekä tarjoaa mahdollisuuden tuoda lasten ajatuksia näkyväksi. Lapsille luontaisten toimintatapojen hyödyntäminen aineistonkeruussa auttaa lapsia kertomaan heille tärkeistä ja merkityksellisistä asioista.

4.3 Aineiston analyysi

Seuraavaksi esittelen, kuinka olen analysoinut tutkimukseni aineiston. Tutkimukseni analyysitapa on aineistolähtöinen, eli tutkimukseni tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet tutkimusprosessin ja analyysien edetessä. Myös tutkimukseni teoreettinen viitekehys on rakentunut yhdessä aineiston analyysin kanssa ja se on tarkentunut analyysien edetessä. En olisi kyennyt muodostamaan lopullisia tutkimuskysymyksiä ennen aineiston syvällistä tuntemista. Toisaalta tutkimusta ei voida tehdä ilman sitä ohjaavia tutkimuskysymyksiä. Seuraava lainaus kuvaa osuvasti tätä prosessia. *”Aineisto ei vastaa tutkijalle ilman kysymyksiä, mutta se voi kyllä kertoa, mitä siltä kannattaa kysyä”* (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 15).

Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään lähtemään liikkeelle ilman ennako-asettamuksia tai määritelmiä. Puhtaasti tämä ei ole mahdollista, sillä tutkijalla on aina ennakkotietoa ja -oletuksia ilmiöstä, jota hän tutkii. Pyrkimyksenä kuitenkin on, että näiden ennakko-oletusten ei kuitenkaan anneta vaikuttaa aineistosta itseään nouseviin teemoihin. (Eskola & Suoranta 2003, 19, 151–152.) Aineistosta ei tosin nouse mitään, vaan tutkija ja hänen tulkintansa sekä tutkimuksen tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston käsittelyä (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 15). Minulla tutkijana oli ennakko-oletuksena leikin ja kaverien tärkeä merkitys lapsille. En kuitenkaan antanut ennakko-oletuksen ohjata aineiston analyysia tai sieltä nostamiani teemoja.

Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla. Toisinaan sisällönanalyysilla tarkoitetaan vain analyysin luokitteluvaihetta, ikään kuin raaka-analyysia, ja toisinaan sitä pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen menetelmänä toisten joukossa (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 19). Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen menetelmää. Päädyin tähän menetelmään, koska sen avulla sain aineisto saatiin tiivistettyä helpommin analysoitavaan muotoon. Sisällönanalyysin avulla tutkittava ilmiö pyritään tiivistämään selkeään muotoon siten, että sen sisältämä informaatio ei katoa, johon pyrittiin myös täs-

sä tutkimuksessa. Analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen kuvaus aineistosta sekä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.) Sisällönanalyysia on kritisoitu johtopäätösten puutteesta ja siitä, että tutkimuksissa vain kuvaillaan ja jäsennellään aineistoa (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 19). Tässä tutkimuksessa sisällön analyysi ei ole jäänyt jäsentelyn tasolle, vaan olen pyrkinyt muodostamaan johtopäätöksiä analyysien pohjalta.

Teoreettinen viitekehys sekä aineisto määrittelevät sen, millaista metodologia voidaan käyttää aineistoa analysoitaessa (Alasuutari 1999, 83). Sisällönanalyysin sopi tämän tutkimuksen menetelmäksi, sillä sen avulla voitiin selvittää mitä lapset kertovat ja mihin he kiinnittävät huomionsa koulupihaa tarkastellessaan. Pelkistetyimmillään analyysi sisältää kaksi vaihetta, havaintojen pelkistämisen sekä arvoituksen ratkaisemisen (Alasuutari 1999, 39). Analyysi prosessiin kuuluvat vaiheet aineiston luokittelusta, analysoinnista ja tulkinnasta liittyvät toisiinsa, mutta niillä on erilainen tehtävä (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 11). Kuvaan seuraavaksi aineiston analyysia vaihe vaiheelta.

Luokittelu ja koodaus

Sain aineiston sähköisessä muodossa. Aineistossa lasten, koulun ja opettajien nimet olivat pseudoniminä. Nimet eivät ole olleet tiedossani tutkimusprosessin aikana, jolloin tutkimushenkilöiden anonymiteetti säilyi.

Tutustuin aineistoon ilman ennakkokysymyksiä. Katsoin valokuvat ja luin kertomukset useaan otteeseen läpi. Halusin selvittää mitä lapset olivat kuvanneet. Kiinnitin huomiota, siihen, että muutamat paikat toistuivat useasti lasten ottamissa kuvissa. Taulukossa 1 esitän lasten ottamien valokuvien kohteet ja sen kuinka monta kertaa kohde esiintyi aineistossa.

Taulukko 2. Lasten ottamissa valokuvissa esiintyneet kohteet.

Kivat paikat	Montako kertaa esiintyy kuvis- sa?	Ikävät paikat	Montako kertaa esiintyy kuvis- sa?
Kiipeilyteline	8	Kiipeilyteline	1
Keinut	5	Keinut	3
Rynnimisteline	4	Rynnimisteline	1
Hiekkakenttä	4	Hiekkakenttä	2
Hyppynaru	1	Hiekkalaatikko	3
		Liukumäki	7
		Asfalttipiha	1
		Pihan kulma	1
		Aita	1

Kuvien tarkastelun jälkeen tutustuin valokuvista kerrottuihin tarinoihin. Huomasin, että vain valokuvaa tarkastelemalla en ollut tavoittanut, sitä, mitä lapset halusivat kertoa. Samanlaisen havainnon on tehnyt Setälä (2012), jonka mukaan aikuisten voi olla vaikea tulkita lasten ottamia valokuvia vain katsomalla kuvaa (Setälä 2012, 41–42). Tarinat antoivat uusia merkityksiä valokuville ja auttoivat ymmärtämään mistä oppilaspari oli kuvan ottanut ja miksi. Pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistosta ja tutustuin siihen jaottelemalla sitä eri näkökulmista käsin, kuten kivojen ja ikävien paikkojen, neljäs- ja viidesluokkalaisten sekä tyttöjen ja poikien ottaminen valokuvien ja tarinoiden perusteella. Tein jaotteluista taulukoita ja listoja. Kiinnitin huomiota siihen, että samat teemat toistuivat useissa tarinoissa. Nämä teemat olivat leikki ja toiminta, kaverit sekä turvallisuus.

Olin tutustunut aineistoon sähköisessä muodossa, mutta luokittelua helpottaakseni tulostin valokuvat ja tarinat. Luokittelun avulla aineisto käydään järjestelmällisesti läpi tutkimusongelmien, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittelyllä tavalla (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 18). Keskityin tarinoiden tarkempaan tarkasteluun ja valokuvien analyysi ja tarkastelu jäivät tässä

vaiheessa taka-alalle. Käytin luokittelussa apuna väritusseja. Luin tarinat useaan otteeseen. Luokittelussa on tärkeää määrittää sopiva havaintoyksikkö, joka on linjassa tutkimuskysymyksen kanssa (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 20). Tässä tutkimuksessa havaintoyksikkönä toimi oppilasparin ajatus, useimmiten yhden lauseen, joskus muutaman lauseen muodostama ajatuskonaisuus. Toisinaan lapset kertoivat samassa lauseessa useasta hyvinvointiin vaikuttavasta tekijästä. Tällöin havaintoyksikkö saattoi olla koodattuna samanaikaisesta useampaan luokkaan.

Kävin oppilasparien tarinat järjestelmällisesti läpi lause lauseelta ja koodasin lauseet eri väristen tussien avulla. Aineiston koodaamisella tarkoitetaan aineiston pilkkomista helpommin tukittaviin osiin. Tällä tavoin aineistoa voidaan käydä systemaattisesti läpi (Eskola & Suoranta 2003, 154). Kun vastaan tuli teema, jota ei aiemmin oltu mainittu, perustin uuden luokan. Pyrin olemaan avoin lasten kertomalle enkä luokittelut aineistoa minkään mallin tai teorian pohjalta. Aineistoa luokiteltaessa mielessäni oli kuitenkin kysymys, joka auttoi aineiston luokittelussa. Tämä kysymys oli: mitkä tekijät tekevät paikan kivaksi tai ikäväksi? Luokittelun avulla aineistosta löytyi 10 eri luokkaa; fyysinen toiminta, leikki, pelit, yhdessä kaverin kanssa, henkinen turvallisuus /turvattomuus, fyysinen vaarallisuus/turvallisuus, suoja, siisteys /epäsiisteys, eri-ikäiset pihan käyttäjät sekä konkreettinen parannusehdotus.

Taulukko 3. Aineiston luokittelun tulokset.

Paikan kiva tai ikävä tekijä	Esimerkki lasten kerronnasta
Fyysinen toiminta	<p>Kivojen paikkoihin liittyvät sitaatit on kirjoitettu paksummalla fontilla ja ikäviin paikkoihin liittyvät tavallisella fontilla.</p> <p><i>”Siin voi kiipeillä hyvin, sit siin voi olla hippaa. Sit siin voi temppuilla.” (P4)</i></p> <p><i>”Se on pieni, eikä siellä mahdu tekemään oikein mitään” (P5)</i></p>
Leikki	<p><i>”Siin voi leikkii monenlaisi leikkei ja eri ikäset voi olla siinä.” (T4)</i></p> <p><i>”Ehkä sen takia, kun siinä on aina kovasti porukkaa leikkimässä hippaa.” (P4)</i></p>
Pelit	<p><i>”Otimme kuvan tästä, koska meidän mielestä tämä paikka on koulussa paras, koska siellä voi pelata jalkapalloa ja pesistä sekä jääkiekkoa. Elikkä, se on kiva paikka juuri niiden asioiden takia.” (P5)</i></p>
Yhdessä kaverin kanssa	<p><i>”Niin ja siinä on kiva vaan olla ja puhua kavereitten kanssa.” (P4)</i></p>
Henkinen turvallisuus/turvattomuus	<p><i>”Ja se on sellaisella näköetäisyydellä, että jos tapahtuu jotain niin on ulkovalvojat lähellä.” (P4)</i></p> <p><i>”Kun se on sen hökkelin takana, niin sinne ei nää ulkovalvojat. Se on siinä!” (P4)</i></p>
Fyysinen vaarallisuus/turvallisuus	<p><i>”Siin ei helposti satu mitään.” (T 4)</i></p> <p><i>”Talvella siellä saa lumipallosta päähänsä, jos liikkuu lähistöllä. Sitte tota kesällä siin ei oo kiva olla, kun jotkut saattaa heitellä kiviä tohon ja voi tulla</i></p>

	vaikka silmään se kivi.” (T4)
Suoja	<p>”Siellä on hyvä olla sateensuojassa. Jos on liian kuuma siellä voi olla varjossa.” (P4)</p> <p>”Siihen paistaa koko ajan aurinko. Se on kauhean avaralla paikalla, niin siinä ei ole oikein kiva olla.” (P4)</p>
Siisteys / epäsiisteys	<p>”Esim. sen voisi siivota ja laittaa kuntoon, että se näyttäisi hienolta ja siellä olisi kiva olla. Siinä se melkein on.” (P5)</p> <p>”Tämä paikka on huono, koska sitä ei ole siivottu ja sen takia siellä ei ole kiva olla. Jonka vuoksi sitä pitäisi vähän parannella. Esim. sen voisi siivota ja laittaa kuntoon, että se näyttäisi hienolta ja siellä olisi kiva olla. Siinä se melkein on.” (P5)</p>
Eri-ikäiset pihan käyttäjät	<p>”Siellä voisi olla myös pienille tarhalaisille hiekkalaatikko, jossa on mukavaa että isot eivät häiritse. Jossa on aita ympärillä, jossa lukee: ”Ei yli ekaluokkalaisille”. ” T 5.</p> <p>”Jos sinne vaikka halua mennä keinumaan, niin siel on usein isoja. Vois olla enemmän keinuja meidän mielestä. Jos sinne pääsee, niin isot tulee ajaa pois.” (T4)</p>
Konkreettinen parannusehdotus	<p>”Sellainen pieni koulun kioski olis hyvä siinä. Sen kun ne toteuttaiskin!” (P 5)</p> <p>”Siihen pitäisi tulla ainakin neljä keinua lisää ja jos ei tehtäisi niitä keinuja, ne voisi purkaa ja tehdä tilalle jotain mikä olisi kaikille kivaa. Niin ja sit siellä on kauheen huono maasto, kun siellä on niin paljon mutaa ja se on lössöä kun se on märkää. Sen tilalle vois laittaa nurmikkaa, vaikka. Kun siellä kaatuu, niin tulee aina kauheita ruhjeita polviin ja muualle kun siellä on niin kovaa.”</p>

Ryhmittely ja käsitteellistäminen

Aineiston luokittelun jälkeen tutkin kyseistä luokkia ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Ryhmittelin samankaltaiset luokat yläluokiksi ja nimesin

ne luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Aineiston ryhmittelyvaiheessa rakennetaan tutkimuksen perusrakenne ja pohja sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelyn avulla aineistosta tiivistyi viisi yläluokkaa: leikki ja toiminta, turvallisuuden tunne, vertaissuhteet, viihtyisyys sekä konkreettiset parannusehdotukset.

Tutkimuskysymykseni muuttivat muotoaan useaan otteeseen tutkimusprosessin aikana ja lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat alustavien analyysien jälkeen. Myös analysointiprosessini alkoi jo tutkimuksen alkuvaiheilla ja valmistui vasta tutkimuksen loppumetreillä. Palasin aineiston analyysiin useaan otteeseen tarkistaakseni, että olin saanut käsitteellistettyä aineiston lasten kertoman mukaisesti. Pidin tärkeänä, ettei lasten kertoma informaatio muutu aineiston tiivistämisestä ja selkiyttämisestä huolimatta.

Aineiston analyysivaiheessa edetään itse aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasti ilmiöstä. Tutkija yhdistelee käsitteitä, erottaa tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon, tekee tulkintoja, ratkaisee arvoituksen, sekä saa vastauksen tutkimuskysymykseensä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113; Alasuutari 1999, 39.) Aineiston analyysi vaiheessa tarkastelin aineistosta löydettyjä yläluokkia teoreettisen taustan valossa ja pyrin selvittämään, millaiset tekijät luovat tai estävät lasten mielestä hyvinvointia koulupihalla. Vastaan tutkimuskysymyksiini seuraavassa luvussa.

5 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini: Millaiset tekijät lasten mielestä luovat ja estävät hyvinvointia koulupihalla.

5.1 Mahdollisuus leikkiin ja toimintaan

Aineisto osoitti leikin suuren merkityksen lapsille. Leikki ja toiminta mainittiin 44 kertaa aineistossa, jossa oli yhteensä 109 mainintaa. Lapset kertoivat halustaan toimia, leikkiä ja pelata.

Tässä tutkimuksessa lasten mielestä paikan tekee kivaksi se, että siellä voi kii- vetä keinua, hyppiä, pelata ja leikkiä. Paikan monipuoliset mahdollisuudet leik- kiin koettiin tärkeiksi (ks. liite 4).

” Siellä on kiva kiipeillä ja leikkiä hippaa.”

”Tässä on keinut, jotka on hyvät aika moneen leikkiin, kuten keinupesikseen ja tavalliseen keinumiseen.”

”Otimme kuvan tästä, koska meidän mielestä tämä paikka on koulussa paras, koska siellä voi pelata jalkapalloa ja pesistä sekä jääkiekkoa. Eliikkä, se on kiva paikka juuri niiden asioiden takia.”

”Ja siellä on kiva oleilla ja omia taitojaan treenata ja se on lähellä. Ja se on hyvä olla olemassa kun siellä kunto nousee eikä se haurastu.”

Samanlaisia tutkimustuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa. Janhu- sen (2013) tutkimuksen mukaan toiminnallisuus edistää oppilaiden hyvinvointia (Janhunen 2013, 76–98). Puroilan, Estolan ja Syrjälän (2012) tutkimusten mu- kaan mahdollisuudet tarkoituksenmukaisiin toimintoihin ja aktiviteetteihin lisää- vät lasten hyvinvointia (Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 345–347). Myös Holmi- karin (2012), Kuokkasen (2012) ja Paanasen (2006) pro gradu –tutkielmissa on löydetty leikkiä ja toimintaa korostavia tuloksia.

Kuten tämänkin tutkimuksen aineisto osoittaa, leikki on tärkeää myös kouluikäisille lapsille. Leikkiä ei voida määritellä tyhjentävästi. Leikin lähtökohtana on leikinomaisuuden kokeminen leikitapahtumassa (Karimäki 2008, 77–78). Leikki on lapsille ajattelun ja toiminnan väline. Lapset leikkivät, koska se on heille luontainen tapa toimia ja koska he nauttivat siitä. Leikillä tulisi nähdä olevan itseisarvoa, leikkimisen merkitys ja tärkeys ovat leikkimisessä itsessään. *”Leikki on luonnollinen asia ihmisen elämässä. Se ei ole erillinen ”osa” tai pelkkä ”toimintamuoto”, jossa joko ollaan tai ei olla.”* (Karlssoon 2003, 19.) Leikkimällä lapset luovat omaa kulttuuriaan itseään ja tätä hetkeä varten (Karimäki 2008, 83).

Lapset nauttivat fyysisestä toiminnasta ja se myös edistää heidän hyvinvointia terveyden näkökulmasta. Välitunnilla tapahtuvalla liikunnalla on siis merkitystä ja koulujen tulisikin ottaa välituntiliikunnan tukeminen huomioon (Pietikäinen, Luopa & Jokela 2009, 124). Useimmat lapset eivät tarvitse kannustusta tai houkuttelua liikkuaakseen, kunhan koulupiikan välineet ja ympäristö mahdollistavat monipuolisen liikkumisen.

Tässä tutkimuksessa lapset kokivat ikäviksi sellaiset paikat, joissa he eivät pysyneet toimimaan oman halunsa mukaan, joko paikan kunnon, sijainnin tai toisten käyttäjien takia. Lapset kokivat toimintaa, pelaamista ja leikkiä rajoittavat paikat ikäviksi.

”Se on pieni, eikä siellä mahdu tekemään oikein mitään.”

”Siitä ei voi tulla kiva, koska se on niin tyhmä ja pieni ja vanha. Liukumäet ei ole kivoja, ne on ihan vauvojen juttuja. Ei siihen mahdu mitään. Niin just, se on niin pieni ettei siihen mahdu mitään.”

”Se (aita) on huono paikka, kun se häiritsee keinupesistä, kun pallo menee yli aidan siihen kompastuu helposti.”

Holmikarin (2012) tulokset tukevat tätä löytöä. Hänen tulosten mukaan tylsissä paikoissa tekeminen oli lasten kokeman mukaan rajoitettua, eivätkä paikat mahdollistaneet lasten toimijuutta (Holmikäri 2012).

5.2 Viihtyisä ympäristö

Aineisto osoitti viihtyisän ympäristön merkityksen. Samansuuntaisia tuloksissa on saatu mm. Lapsiasiainvaltuutetun teettämässä kouluhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa, jossa lapset kertoivat, että viihtyisällä ympäristöllä on merkittävä vaikutus kouluhyvinvointiin (Aula 2008, 37). Aiemmissa tutkimuksissa on myös korostettu inspiroivan ja mahdollistavan materiaalsen ympäristön tärkeyttä hyvinvointiin (Puroila, Estola & Hujala 2012, 345–347).

Viihtyisä ympäristö sai 23 mainintaa aineistossa. Lasten mukaan välineiden ja paikkojen siisteys, kunto ja esteettisyys vaikuttavat siihen, koetaanko paikka kivaksi vai ei. Myös suojan tarjoaminen aurinkoa tai sadetta vastaan tekivät paikasta viihtyisän (ks. liite 1).

”Muutenkin kaunis paikka eikä oo kauheen vaarallinenkaa.”

”Ja keinuilla on kivat maisemat.”

”Tämä paikka on huono, koska sitä ei ole siivottu ja sen takia siellä ei ole kiva olla. Jonka vuoksi sitä pitäisi vähän parannella. Esim. sen voisi siivota ja laittaa kuntoon, että se näyttäisi hienolta ja siellä olisi kiva olla. Siinä se melkein on.”

Lapset kokivat epäsiistit paikat ikäviksi. Lasten mielestä sotkuisissa paikoissa ei ollut kiva olla, ja esimerkiksi hiekkalaatikko koettiin ikäväksi paikaksi, sillä isommat lapset käyttivät sitä roskakorina.

”No se on Tylsä paikka, kun se on liian pieni, eikä siellä voi tehdä mitään, kun kaikki tekee sinne kaikkia kakkoja ja muuta.”

”Tämä paikka on huono, koska sitä ei ole siivottu ja sen takia siellä ei ole kiva olla.”

Lasten tarinoissa on esiintynyt konkreettisia ehdotuksia paikkojen tekemiseksi viihtyisämmäksi siivoamalla ja laittamalla ne kuntoon.

”Tämä paikka on huono, koska sitä ei ole siivottu ja sen takia siellä ei ole kiva olla. Jonka vuoksi sitä pitäisi vähän parannella. Esim. sen voisi siivota ja laittaa kuntoon, että se näyttäisi hienolta ja siellä olisi kiva olla.”

Viihtyisällä ympäristöllä on merkitystä lasten hyvinvointiin. Viihtyisän ja turvallisen ympäristön avulla, voidaan osoittaa lapsen ja lapsuuden arvostamista (Aula 2008, 68).

5.3 Vertaissuhteet

Aineisto osoitti kavereiden ja toimivien vertaissuhteiden tärkeyden. Mahdollisuus olla yhdessä kaverin kanssa mainittiin aineistossa 17 kertaa. Lasten mielestä ystävät ja kaverit tekivät paikan kivaksi. Lapset kokivat tärkeäksi sen, että he voivat olla yhdessä ystävien kanssa, jutella ja olla yhdessä kavereiden, erikäisten ja monenlaisten ihmisten kanssa. Ystävien merkitys korostuu siinä, että kavereita ei mainittu aineistossa yhdenkään ikävän paikan kuvauksessa.

”Niin ja siinä on kiva vaan olla ja puhua kavereitten kanssa.”

”Siinä on kiva joskus vaan olla huvikseen ja jutella kavereiden kaa.”

”Ja sitten, niinkun siellä on niin hauskaa kaikkien kanssa ja siellä voi olla niin monen muunkin kanssa.”

Aineisto osoitti vertaissuhteiden merkityksen. Salmivalli (2005) määrittelee vertaissuhteet samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten suhteeksi. Vertaissuhteiden avulla opitaan tietoja, taitoja ja asenteita, jotka vaikuttavat merkittävästi lasten elämään siinä hetkessä sekä tulevaisuudessa. Vertaisryhmät tarjoavat paikan, jossa lapsi voi kehittyä niin sosiaalisesti, kognitiivisesti, kuin emotionaalisestikin. Vertaissuhteissa lapsi voi oppia sosiaalisia taito-

ja, empatiaa ja toisen ihmisen asemaan asettumista. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa oppii myös itsestään sekä ryhmässä voi jakaa salaisuuksia ja pitää hauskaa. (Salmivalli 2005, 15–16.)

Aiemmat hyvinvointitutkimukset tukevat vertaissuhteiden merkitystä hyvinvoinnissa (ks. mm. Puroila, Estola ja Syrjälä 2012; Aula 2008; Crivello 2009; Bradshaw 2010; Holmikäri 2012; Paananen 2006). Esimerkiksi Helavirran väitöstudiumuksen mukaan kaverit ovat tärkeitä huolien kuuntelijoita ja jakajia (Helavirta 2011, 74). Kiilin (1998, 18) mukaan sosiaaliset suhteet ovat lasten voimavaroja, ja niillä on tärkeä merkitys lasten hyvinvoinnille. Janhunen väitöstudiumuksessa selvisi, että sosiaalisella ympäristöllä on keskeinen asema oppilaiden hyvinvoinnissa (Janhunen 2013, 17). Hyvien kaverisuhteiden on myös todettu vaikuttavan oppilaiden kokemaan väsymykseen sitä vähentävästi. Koulukavereiden kanssa hyvin toimeen tulevista tytöistä väsymystä koki 17 prosenttia ja pojista 9 prosenttia. Niistä oppilaista, joilla oli ollut vaikeuksia tulla toimeen koulukavereiden kanssa, 43 prosenttia tytöistä ja pojista vajaa kolmannes kokivat olevansa päivittäin väsyneitä. (Pietikäinen, Luopa & Jokela 2009, 122.)

Aineistossa ikävän paikaksi teki se, että kukaan ei käyttänyt sitä tai, että erikikäiset pihan käyttäjät häiritsisivät omaa toimintaa. Esimerkiksi hiekkalaatikko koettiin ikäväksi paikaksi, koska yläastelaiset olivat siellä.

”Ai niin ja sitten miinuspuoliin kuuluu ne muut jotka siellä pelaa, eli kutoset. On siellä vielä niitä e-luokkalaisia. Ne tulee ja potkii meidän palloa johonkin puskkaan.”

”Jos sinne pääsee, niin isot tulee ajaa pois.”

Vertaissuhteisiin liittyvällä koulukiusaamisella on merkittävä vaikutus hyvinvoinnin estäjänä (ks. mm. Janhunen 2013, 34; Salmivalli 2005) Koulukiusaaminen voi estää hyvinvoinnin toteutumisen. Kerron kiusaamisesta tässä aineistossa luvussa 5.5.

5.4 Vaikuttamismahdollisuudet

Aineistossa oli 13 mainintaa vaikuttamismahdollisuuksiin liittyen. Yleisimmin lasten ehdotukset liittyivät konkreettisiin välineisiin ja niiden kuntoon sekä siisteyteen.

”Otimme kuvan liukumäestä, koska se on mielestämme tylsä paikka. Liukumäki on liian pieni monelle pitemmälle ja isommalle ihmiselle. Nämä isokokoisemmat ihmiset eivät välttämättä mahdu liukumäen kapeasta sisäänmenoaukosta sisään tai ulos. Myös liukumäen sisäpuoli on hyvin pieni ja sen pitäisi olla isompi, koska muuten sinne ei mahdu juuri nämä isommat ja leveämmät oppilaat. Olisi mukavaa, jos liukumäen tilalle tulisi joku sellainen laite, johon mahtuisivat jokainen koulun oppilas, myös ne ysiluokkalaiset.”

”Tämä paikka on huono, koska sitä ei ole siivottu ja sen takia siellä ei ole kiva olla. Jonka vuoksi sitä pitäisi vähän parannella. Esim. sen voisi siivota ja laittaa kuntoon, että se näyttäisi hienolta ja siellä olisi kiva olla. Siinä se melkein on.”

”Tämän liukumäen tilalle...ei tilalle, sitä voisi parantaa, et jos se ois korkeempi ja tilavampi. Niin ja siistimpi. Liukumäessä voisi olla mutka. Sen voisi maalata raidalliseksi ja päälle vielä pilkkuja. Sisäpuolelle voisi maalata kukkia.”

Aineistossa ehdotettiin muutoksia myös laitteiden kokoon liittyen. Lasten mielestä oli ikävää, kun liukumäki on niin pieni, etteivät isommat oppilaat mahdu laskemaan siitä (ks. liite 3).

Lapset eivät aina välttämättä luota siihen, että heidän ajatuksillaan on merkitystä tai käytännön vaikutusta. Lapset ovat huomanneet, että vaikka heidän näkemyksiään ja mielipiteitä kysytään, niillä ei kuitenkaan aina ole käytännön vaikutusta (McAuley, Morgan & Rose 2010, 57). Seuraava sitaatti kuvaa tätä keskustelua.

”Sellainen kioskki ois hyvä. Sen kun ne toteuttaiskin”.

Lapsille ei kuitenkaan aina ole tärkeintä se, että heidän ideat toteutetaan heti käytännössä, vaan tärkeintä on, että lapset voivat kokea tulleen kuulluksi. (Janhunen 2013, 201) Kuulluksi tulemisen on todettu lisäävän hyvinvointia (ks. mm. Fattore 2009, McAuley 2010). Kuulluksi tulemisella on myös vaikutusta oppilaiden kokemaan väsymykseen. Niistä oppilaista, jotka kokivat tulleen kuulluksi koulussa, tytöistä 16 prosenttia ja pojista 8 prosenttia koki itsensä väsyneeksi. Niistä oppilaista, jotka eivät kokeneet tulleen kuulluksi, tytöistä 30 prosenttia ja pojista 16 prosenttia koki itsensä väsyneeksi. (Pietikäinen, Luopa & Jokela 2009, 122.) Kuulluksi tuleminen on määritelty tavoitteeksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) ja kouluissa on kiinnitetty siihen huomiota viime aikoina. Työ näyttää tuottaneen tulosta, sillä lasten kuulluksi tuleminen on parantunut uusimman kouluterveyskyselyn mukaan (THL Kouluterveyskysely 2013).

5.5 Turvallisuuden tunne

Turvallisuuden tunne sai aineistossa 12 mainintaa. Lasten kertoman mukaan tunne henkisestä ja fyysisestä turvallisuudesta luo hyvinvointia koulupihalla. Kivat paikat koettiin turvallisiksi, sellaisiksi jossa ei helposti satu mitään. Aikuisten läsnäololla oli vaikutusta lasten turvallisuuden tunteeseen. Lasten kertomuksissa paikan fyysiseen turvallisuuteen liittyivät havainnot sen sijainnista, itse välineistä sekä omasta käytöksestä. Lapset kertoivat myös henkiseen turvallisuuteen liittyvistä seikoista, joihin voi vaikuttaa aikuisten läsnäololla.

”Siin ei helposti satu mitään.”

Turvallisuuden tunne liittyy läheisesti lasten hyvinvointiin ja turvallisiksi koettu koulu on yksi hyvinvoinnin edellytyksistä. Aiemmat tutkimukset osoittavat turvallisuuden merkityksen hyvinvointiin (ks. mm. Janhunen 2013; Fattore 2009; Bradshaw 2010; Kuokkanen 2012).

Paikka koettiin ikäväksi, jos siinä sattui helposti. Esimerkiksi paikan sijainti lähellä pelikenttää aiheutti vaaran kohti tulevasta pallosta ja pelikentän hiekka puolestaan oli liian karheaa, joka kaatuessa rikkoi ihon.

”Siitä voi pudota ja satuttaa pahasti. Sitte siinä voi, jos joku tönäisee kovasti, niin pää voi osua tankoon.”

”Sit ku siin on toi jalkapallokenttä, niin siin ei oo kovin rauhallista. Voi tulla pallo päähän. Ei siin keksi mitään tekemistä.”

Henkinen turvattomuus heijastui tarinoihin aikuisten läheisyytenä ja lapset kokivat paikan kivaksi tai ikäväksi, sen mukaan miten lähellä ulkovalvojat olivat.

”Ja se on sellaisella näköetäisyydellä, että jos tapahtuu jotain niin on ulkovalvojat lähellä.”

”Eikä siel oo useasti noit välkkävalvojii.”

Lasten pelko paikkojen fyysisestä vaarallisuudesta ei ole turha. Suurin osa koulupäivän aikaisista tapaturmista sattuu välituntien aikana (THL, Piste tapaturmille aineisto). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäistön tulee olla turvallinen ja turvallisuusnäkökulma tulee ottaa huomioon kaikessa koulun toiminnassa. Turvallisuus näkökulma otetaan huomioon myös koulupihan suunnittelussa. Pihan asiantuntijoiden ja käyttäjien, siis lasten, tulisi päästä osallistumaan pihan suunnitteluun, sillä heillä on sellaista tietoa pihasta, jota aikuisilla ei ole.

Turvallisuuden tunteeseen läheisesti vaikuttava tekijä on koulukiusaaminen, joka voi olla vakava uhka lapsen hyvinvoinnille (Turvallisuus perusopetuksessa 2012,115). Kiusaaminen määritellään systemaattiseksi, samaan henkilöön kohdistuvaksi toiminnaksi, jossa käytetään valtaa tai voimaa väärin (Salmivalli 2010, 12; 1999, 30–31). Aineistosta ei esiintynyt suoraa mainintaa kiusaamisesta, mutta epäsuorasti se löytyi sieltä. Aikuisten läsnäolon kerrottiin luovan

turvaa, ja tiettyjä paikkoja pidettiin epämiellyttävinä, koska tietyt oppilasryhmät, esimerkiksi isot, olivat siellä.

5.6 Tulosten yhteenvetoa

Aineiston lasten mielestä koulupiikan hyvinvointia luovat mahdollisuus toimia ja leikkiä, viihtyisä ympäristö, kaverit, vaikuttamismahdollisuudet sekä turvallisuuden tunne. Lapset toivat esiin aineistossa, että hyvinvointia estävät leikin ja toiminnan rajoittaminen, epäsiisti ja toimintaan sopimaton ympäristö, vertaissuhteiden toimimattomuus, vaikuttamismahdollisuuksien puute sekä turvattomuus ja vaarallisuus.

Taulukko 4. Hyvinvointia luovat ja estävät tekijät tutkimusaineistossa.

Hyvinvointia luovat tekijät	Hyvinvointia estävät tekijät
Mahdollisuus toimia ja leikkiä	Leikin ja toiminnan rajoittaminen
Viihtyisä ympäristö	Epäsiisti ja toimintaan sopimaton ympäristö
Kaverit	Vertaissuhteiden toimimattomuus
Vaikuttamismahdollisuudet	Vaikuttamismahdollisuuksien puute
Turvallisuudentunne	Turvattomuus ja vaarallisuus

6 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä tutkimukseen liittyviä eettisiä seikkoja.

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta koko tutkimusprosessin kannalta sekä tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden osalta (Eskola & Suoranta 2003, 210-211; (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126). Olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön tutkimuseettisiä periaatteita jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012).

Tutkimuksen kohteena olivat lasten näkökulmat koulupihan kivoista ja ikävistä paikoista. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ottamia valokuvia ja niistä kerrottuja tarinoita. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda lasten ääntä kuuluville. Voidaan sanoa, että tässä tavoitteessa onnistuttiin ainakin jollain tasolla. Lasten ääni pääsee kuuluviin tämän tutkimuksen kirjoittamisen ja julkaisemisen avulla. Tutkimuksessa ei ole muutettu eikä hiljennetty lasten kertomaa, vaan lasten sanoma on pyritty tuomaan esille, juuri niin kuin lapset sen ovat tarkoittaneet. Sitä, miten tässä on onnistuttu, tulisi kysyä lapsilta itseltään. Tutkimuksen raportoinnissa on käytetty runsaasti aineistokatkelmia, jotta lukijat pääsevät arvioimaan, onko tutkimuksessa ymmärretty lasten kertoma juuri lasten tarkoittamalla tavalla.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös tuottaa konkreettista tietoa, jota voidaan hyödyntää koulun pihasuunnittelussa. Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan käyttää konkreettisesti pihasuunnittelun tukena. Aineisto on kuitenkin kerätty vuonna 2007, eivätkä tutkimukseen osallistuneet lapset käy enää kyseistä koulua. Myös Turvallisuushanke, johon tämä tutkimus liittyi, on loppunut. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää myös muissa kouluissa. Yksi tärkeimmistä tutkimuksen tavoitteista on lasten kuulemisen tärkeys, ja tämä tutkimus vahvistaa sitä käsitys edelleen.

Aihe on minulle tärkeä tulevana luokanopettaja, sillä lasten hyvinvoinnin edistäminen on yksi koulun ja opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Olen tutkijana tullut kinnut lasten kertomaa luokanopettajana, joka on voinut vaikuttaa aineistosta tekemiini tulkintoihin. Tutkimuksen alussa minulla oli käsitys siitä, että leikillä ja kavereilla on tärkeä merkitys lasten hyvinvointiin. Tutkimukseni tulokset vahvistivat tätä käsitystä. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia muiden aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa (ks. mm. Bradshaw 2010; Crivello 2009; Janhunen 2013; Holmikäri 2012; Jukarainen 2012; Estoila & Purola ym.; Paananen 2006). Olen kuvannut tutkimuksessa käytetyn analyysin vaiheet, joten tutkijana tekemäni valinnat ovat siten näkyviä ja ne voidaan asettaa tarkastelun kohteeksi.

En kerännyt tutkimuksen aineisto itse, enkä ole pystynyt vaikuttamaan aineiston luotettavuuteen, mutta olen käyttänyt tutkimusryhmän aineistoa, joka on sitoutunut toimimaan hyvän tutkimustavan eettisiä periaatteita sekä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekemisen periaatteita (ks. Karlsson 2012, 50–51).

Olen pyrkinyt tekemään näkyväksi tutkimuksen prosessia ja analyysivaiheita kirjoittamalla eri vaiheet auki. Tällä olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, sillä *analyysivaiheiden selkeä auki kirjoittaminen ja nimenomaistaminen parantavat samalla tutkimuksen arvioitavuutta ja antavat lukijalle kuvan niistä teknisistä operaatioista ja ajatustyön poluista, jotka ovat raportoitaviin tuloksiin johtaneet* (Ruusu vuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 15).

Aineisto on yksi kuvaus lasten kerronnasta, joka sidoksissa tähän aikaan, paikkaan ja kontekstiin. Tämä on pieni kuvaus lasten kerronnasta, pieni otos isosta joukosta, eivätkä tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä olevaa. Tutkimuksella on kuitenkin tärkeä merkitys lasten näkökulman esiintuojana. Toisaalta lasten näkökulmien esiintuominen vahvistaa lasten osallisuuden tunnetta ja osallisuuden tunne puolestaan edistää puolestaan hyvinvointia. Toisaalta lasten kuuleminen edistää lasten hyvinvointia koulussa, sillä kertomalla heille merkityksellisistä asioista aikuiset voivat ymmärtää enemmän lasten maailmasta. (ks. Puroila & Estola 2012, 25.)

Tutkimusmenetelminä käytettiin valokuvausta ja sadutusta. Valokuvat toimivat analyysien tukena, vaikka niitä ei analysoitu tarkemmin. Valokuvaaminen on tukenut lapsia ympäristön havainnoinnissa sekä toiminut kerronnan tukena sadustilanteessa. Toisaalta valokuvia on ollut haastava tulkita, enkä ole aina ymmärtänyt valokuvan perusteella, mitä lapset ovat valokuvanneet. Setälän (2012) mukaan aikuisten on vaikea tulkita ja tavoittaa lasten ottamia valokuvia ja tulkinnaan tulisikin aina yhdistää sanallista tietoa (Setälä 2012, 243). Tässä tutkimuksessa käytettiin valokuvaamisen lisäksi sadutusta, mikä auttoi lasten valokuvien tulkinnessa. En tiedä, oliko sadutus tuttu menetelmä lapsille ennen tutkimusprosessin alkua, mutta lapsia oli koesadutettu ainakin muutaman kerran ennen tutkimusprosessin alkua. Tämä on tärkeää, sillä sadutus toimii parhaiten kun se on säännöllisesti osana luontevaa toimintaa (Karlsson 2003, 10) ja kun kuunteleva toiminnan kulttuuri on saatu luotua (Karlsson 2003, 47).

Lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyy erityisiä haasteita tutkimuksen eettisyydessä. Kuten teoria-osassa on todettu, on tärkeää, että lapsilla on mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta ja kertomasta. Tässä tutkimuksessa lapsilla oli mahdollisuus päättää omasta osallistumisestaan. Lasten tulisi myös saada tietää miten ja mihin tutkimuksen tietoa käytetään (Eide & Winger 2005, 77, 82). Tässä tutkimuksessa lapsille kerrottiin Lapsiturvallisuushankeesta ja siitä, että heidän kertomaansa tarkastellaan pihan turvallisuuden parantamiseksi.

Tutkimukseen vaikuttaa myös tutkijan ja lasten epäsymmetrinen suhde (Eide & Winger 2005, 77, 82). Tässä tutkimuksessa epäsymmetrisyyttä pyrittiin vähentämään valitun menetelmän, sadutuksen, avulla. Sadutuksessa aikuinen keskittyy kuuntelemaan lasta ja hänen ajatuksiaan, jolloin aikuisen valta-asema esi-merkiksi kysymyksen asettajana ei ole. Sadutuksessa lapsi saa kertoa tai olla kertomatta juuri niistä asioista kuin hän haluaa, eikä aikuinen voi määritellä niitä. (ks. Karlsson 2003.) Tässä tutkimuksessa lasten kerronta oli rajattu koskemaan heidän ottamiaan valokuvia. Tutkimuksessa olisi voitu antaa lapsille vielä enemmän vaikutusmahdollisuuksia tutkimuksen näkökulman rajaamiseen. Toisaalta valinta on perusteluta, sillä aineisto kerättiin Lapsiturvallisuushankeseen, jolloin oli tärkeää, että tutkimuksessa saadaan tietoa juuri koulupihan turvallisuuden vaikuttavista tekijöistä.

Tässä tutkimuksessa lasten näkökulma on otettu huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja lasten näkökulmat ovat esillä tutkimuksessa autenttisinä lainauksina läpi tutkimuksen.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda lasten ääntä kuuluviin. Lapset kertoivat koulupihan kivoista ja ikävistä paikoista valokuvaten ja sadutettujen kertomusten avulla. Tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät tutkimukseen osallistuneiden lasten mielestä luovat tai estävät hyvinvointia koulupihalla.

Tutkimuksen tulosten mukaan hyvinvointia koulupihalla luovat lasten mielestä seuraavat tekijät: mahdollisuus toimintaan ja leikkiin, viihtyisä ympäristö, kaverit, vaikuttamismahdollisuudet sekä turvallisuudentunne. Lasten mielestä hyvinvointia estävät koulupihalla toiminnan ja leikin rajoittaminen, epäsiisti ja toimintaan sopimaton ympäristö, vertaissuhteiden toimimattomuus, vaikuttamismahdollisuuksien puute sekä turvattomuus ja vaarallisuus.

Tutkimuksen tärkein anti on lasten kuulemisen korostaminen. Lapsilla on paljon tietoa ja näkemyksiä heitä koskevissa asioissa, ja aikuisten tehtävänä on vain tarjota mahdollisuuksia kertomiseen sekä pysähtyä aidosti kuuntelemaan lasten sanomaa. Tutkimukset osoittavat (mm. Karlsson 2012), että lasten kuuntelemiseen ei tarvita erityisiä keinoja ja menetelmiä, vaan tärkeintä on luoda aitoon vastavuoroisuuteen kannustava ympäristö. Tämä tutkimus tulee näkemystä, ja osoittaa, että lapsilla on paljon kerrottavaa kun vain aikuiset malttavat kuunnella heitä.

Koulun tulisi tukea lasten osallisuutta (POPS 2004; Perusopetuslaki; Aula 2008). Osallisuuden on todettu edistävän kouluhyvinvointia (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011). Myös lapset ovat kertoneet osallisuuden lisäävän hyvinvointia kouluissa (Janhunen 2013). Tämänkin tutkimus osoittaa, että lapset haluavat osallistua ja vaikuttaa lähiympäristöönsä ja heitä koskeviin asioihin. Koulun haasteena on lisätä osallisuuden mahdollisuuksia. Lapsia kuulemalla voidaan lisätä heidän osallisuuttaan koulun arjessa. Kuulemalla lapsia koulun aikuiset saavat tärkeää ja ainutlaatuista tietoa lasten elämästä. Samalla lapset saavat kokemuksen siitä, että heitä kuullaan ja, että heidän näkökulmillaan on merkitystä. Lasten hyvinvointia voidaan edistää ottamalla lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä antamalla oppilaille mah-

dollisuus osallistua ja toimia aktiivisesti omassa ympäristössä. Harmillisen usein lasten näkökulmia ei kuitenkaan oteta huomioon koulun arjessa (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45).

Tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa korostui leikin ja toiminnan merkitys. Varhaiskasvatuksessa leikkiä arvostetaan ja sitä pidetään itsestäänselvyytenä. Koulussa leikin rooli on kuitenkin vähäinen ja jopa väheksytty. Tulokset puhuvat leikin merkityksen puolesta. Leikki on lapsille luontaista toimintaa ja leikkies-sään he voivat harjoitella mm. sosiaalisia suhteita. Leikin avulla voidaan myös oppia. Lapsella on leikkiessään aktiivinen rooli, ja leikin avulla voidaankin lisätä toimijuutta sekä tuoda lapsen ääntä kuuluviin. Koulun aikuisten ja päättäjien tulisi kuunnella lasten kertoma viesti leikin merkitystä, ja edistää leikkiä myös kou-lussa. Välituntileikkejä voidaan mahdollistaa välineiden ja toimintaan sopivien ympäristöjen avulla, kuten lapset tässä tutkimuksessa kertovat. Leikkejä voi-daan tukea myös esimerkiksi koulupäivän päivittäisen aikataulun avulla piden-tämällä mutta samalla vähentämällä välitunteja, jolloin pitkäkestoisemmalle lei-kille jää aikaa. Leikki tarvitsee aikaa ja kiirettömyyttä (Karimäki 2008, 83). Opet-tajien tulisi myös huomioida lasten luontainen tapa oppia ja ottaa leikki mukaan opetukseen ja oppimiseen.

Tämän sekä aiempien tutkimusten mukaan viihtyisyys edistää kouluhyvinvointia (mm. Aula 2008). Vaikkakin lasten kuulluksi tuleminen on parantanut uusimman kouluterveyskyselyn mukaan (THL, Kouluterveyskysely 2013), koulujen täytyy huolehtia siitä, lapset otetaan mukaan koulun toiminnan suunnitteluun ja toteu-tukseen. Kun lapset otetaan mukaan ympäristön suunnitteluun ja heille anne-taan vastuuta ympäristön hoidosta, he sitoutuvat sen kunnioittamiseen ja siisti-nä pitämiseen. Kouluviihtyvyyttä ja sen myötä lasten hyvinvointia voidaan edis-tää fyysistä ympäristöä kohentamalla (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011; Ope-tushallitus. Turvallinen koulupäivä – yhteinen asia).

Lasten näkökulma on otettu viime aikoina huomioon tutkimuksen kentällä niin hyvinvointi- kuin lapsitutkimuksessakin. Hyvinvointitutkimuksessa on tarvitaan lapsinäkökulmaista tutkimusta, jossa lapset pääsevät itse määrittelemään mitä hyvinvointi heille merkitsee (Aula 2008). Tämä tutkimus on omalta osaltaan tuo-

nut tärkeän lisän lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentälle. Lapsinäkökulmaista tutkimusta tarvitaan lisää ja lasten kuulemista lisääviä menetelmiä voidaan kehittää edelleen. Tärkeintä on kuitenkin luoda lasta ja kuulemista arvostava ilmapiiri, joka on aidosti kiinnostunut lapsesta ja hänen mielipiteistään (ks. Karlsson 2012). Tärkeää on myös, että tutkimusten tulokset ja menetelmät siirtyisivät käytäntöön eli koulut ottaisivat lasten näkökulmaa, osallisuutta ja toimijuutta tukevia menetelmiä käyttöön yhä enenevässä määrin. Lasten kuuleminen edistää lasten hyvinvointia. Tästä syystä lapsia tulisi kuulla jatkossakin.

Lähteet

- Alderson, P. 2001. Research by children. *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (2), 139-153. Doi 10.1080/136455701750158903.
- Aldgate, J. 2010. Child Well-Being, Child Development and Family Life. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.), *Child well-being. Understanding children's lives*, 21-38. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Aula, M. K. 2008. *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä.
- Axford, N. 2009. Child well-being through different lenses: why concept matters. *Child & Family Social Work*, 14 (3), 372-383. Doi: 10.1111/j.1365-2206.2009.00611.x.
- Bardy, M. 2009. Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen yhteiskunnan suhteissa. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen, & S. Ahlström (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 226-242.
- Ben-Arieh, A. 2010. Developing indicators for child-well-being in a changing world. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.), *Child well-being. Understanding children's lives*, 129-142. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. 2007. An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (1), 133-177.
- Bradshaw, J., Rees, G., Keung, A., & Goswami, H. 2010. The Subjective Well-Being of Children. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.), *Child well-being. Understanding children's lives*, 181–203. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2009). What's the use of "well-being" in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(1), 65–109. doi: 10.1163/157181808X357330.
- Christensen, P., & James, A. 2008. Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.), *Research with children: Perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. Lehdessä *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–506.

Clark, A. 2005. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Teoksessa A. Clark, A.T. Kjørholt, P. Moss (toim.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press, 29–49.

Clark, A., Kjørholt, A.-T., & Moss, P. 2005. Introduction. Teoksessa A. Clark & A.-T. Kjørholt & P. Moss (toim.), *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Clark, A. 2010. Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2):115-23. Doi: 10.1007/s10464-010-9332-y.

Cook, T., & Hess, E. 2007. What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14 (1), 29-45. Doi: 10.1177/0907568207068562.

Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. 2009. How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives. *Soc Indic Res*, 90, 51–72. Doi: 10.1007/s11205-008-9312-x.

Einarsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 523-541.

Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2).

Eskola, J., & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Helavirta, S. 2011. *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hohti, R., & Karlsson, L. 2013. Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*. Julkaistu verkossa 14.8.2013. Doi: 10.1177/0907568213496655.

Holmikäri, J. 2012. *Valokuvat ja tarinat kertovat – päiväkotiympäristö lasten näkökulmasta*. Pro gradu tutkielma, Käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto.

- Hyvärinen, M. 2006. *Kerronnallinen tutkimus*. Viitattu 9.9.2013.
http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf
- Janhunen, K-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöstutkimus. Itä-Suomen yliopisto.
- Karimäki, R. 2008. Leikki ja leikkiminen on kouluikäiselle lapsille tärkeää. Teoksessa M.K Aula, *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WS bookwell Oy.
- Karlsson 2006. *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes. Työpapereita 9 /2006.
- Karlsson, L. 2007. *Alustava pilottisuunnitelma*. Lapset ja turvallinen kunta.
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa *Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008: Lapsella on oikeus osallistua*, 70-77. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K P. Kallio & A. Koskinen-Ritala & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson, & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L., & Karimäki, R. 2012. Sadutusmenetelmä - Kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöstutkimus, Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat –kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning. Helsingin yliopisto. <http://helda.fi/handle/10138/15628>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, Doi:10.1080/03004430.2013.778253.
- Kuokkanen, P. 2012. *Onnellisena loppuun asti – lapset kertovat hyvinvoinnista sadutetuissa saduissa*. Pro gradu tutkielma, Käyttätymistieteellinen laitos, Helsingin yliopisto.

Kronqvist, E-L., & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt - Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: Wsoy Pro Oy.

Lapsiturvallisuushankkeen pöytäkirjat. 2007.

Lerssi, L., Sundström, L. Tervaskanto-Mäentausta, T., Väistö, R., Puusniekka, R., Markkula, J., & Pietikäinen, M. (toim.) 2008. *Kouluterveyskyselystä toimintaan -kehittämishanke 2005-2007 : Hankkeen loppuraportti*. Helsinki: Stakes

Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1-5). 14.11.2012. Helsinki: Opetushallitus.

McAuley, C., Morgan, R., Rose, W. 2010. Children's Views on Child Well-being. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.), *Child well-being. Understanding children's lives*, 21-38. London: Jessica Kingsley Publisher.

Munn, P. 2010. How Schools Can Contribute to Pupils' Well-Being. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.), *Child well-being. Understanding children's lives*, 21-38. London: Jessica Kingsley Publisher.

Paananen, S. (2006). *Lapsen hyvinvointia edistävä arki päivähoitossa*. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Pirttinen, S. 2008. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä & A-M, Rigoff & J. Kuusela & H. Peltonen (toim.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.

Puroila, A-M., & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22-43.

Puroila, AM., Estola, E., & Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and care*, 182 (3-4), 345-362.

Rainio, A P. 2008. From resistance to involvement: examining agency and control in a play-world activity. Teoksessa: *Mind, Culture, and Activity*, 15 (2), 115-140.

Rimpelä, M. 2008. Perusoikeudet, peruskoulu ja oppilaiden hyvinvointi. Teoksessa M. Rimpelä & A-M, Rigoff & J. Kuusela & H. Peltonen (toim.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.), 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.

Setälä, P. 2012. *Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki: Musta Taide.

Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans, A. (toim.) 2010. *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: SimLab Report Series 31.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turvallisuus perusopetuksessa. Loppuraportti. 2012. Sisäasiainministeriön julkaisu 6/21012.

Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf

Woodhead, M., & Faulkner, D. 2008. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa: *Research with children. Perspectives and practices*. New York: Routledge

Sähköiset lähteet:

Opetushallitus. Turvallinen koulupäivä – yhteinen asia, Tietoa vanhemmille. Viitattu 30.9.2013. http://www.edu.fi/download/122201_turvallinen_koulupaiva.pdf

Suomen Akatemia. 2010-2013. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (SKIDI-KIDS). Viitattu 30.9.2012.
<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/LASTEN%20JA%20NUORTEN%20HYVINVOINTI%20JA%20TERVEYS.pdf>

THL. Piste tapaturmille -opas. Viitattu 1.10.2013.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/pistetapaturmillefi/lapset/koulu/opiskeluympariston/turvallinen-koulupiha

THL. Kouluterveyskysely 2013. Viitattu 25.10.2013.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely

Unicefin nettisivut. Viitattu 1.10.2013. www.unicef.fi

Liitteet

Liite 1. Neljännen luokan poikien ottama kuva koulun kivasta paikasta.



Siinä on kiva rynniä. Niin ja siinä on kiva vaan olla ja puhua kavereitten kanssa. Sitä on kiva pyörittää. Se on hyvä, että se on varjossa, jos on hirveän kuuma.

Me ei saatu samaan kuvaan keinuja. Keinut on tosi kiva paikka, kun siellä voi pelata keinupesistä ja vaan keinua ja puhua kavereiden kanssa.

Liite 2. Neljännen luokan poikien ottama kuva koulun ikävästä paikasta.



No siin on minun mielestä aika huono hiekka. Ja se on liian pieni. Pitäisi olla ainakin kolme kertaa isompi. Niin ja sit ku se on keinujen vieressä ja toiset pelaa keinupesistä nii se pallo voi kopsahtaa päähän. Se on liian lähellä keinuja. Kun se on sen hökkelin takana, niin sinne ei nää ulkovalvojat. Se on siinä!

Liite 3. Viidennen luokan poikien ottama kuva koulun ikävästä paikasta.



Se on liukumäki. Tyhmä liukumäki. Se on vanha ja kulunut. Siihen voi tehdä kokonaan uuden liukumäen. Siihen voi laittaa myös kiipeilytelineen. Sen huomaa kaukaa, mutta siihen ei jaksaa kiinnittää huomiota. Siellä ei tule leikittyä, koska se on liian pieni, sinne ylös ei mahdu isot. Se oli siinä.

Liite 4. Viidennen luokan tyttöjen ottama kuva koulun kivasta paikasta.



Nämä ovat keinut. Keinut ovat koulun pihassa tärkeä osa koko koulua. Niissä viihtyvät monenlaiset ihmiset. Valitsimme keinut kivaksi paikaksi, koska ne ovat mielestämme kivat. Keinuissa voi leikkiä monenlaisia leikkejä, kuten esimerkiksi keinupesistä tai siellä voi vain pelkästään keinua. Ja sitten vielä yksi juttu: liikennemummo. Se on kyllä koulussa kiellettyä, mutta jotkut harjoittavat liikennemummon pelaamista. Keinuissa voi siis keksiä monipuolisia leikkejä, kuten se on tullut jo huomatuksi. Keinuissa on yleensä aikamoinen riita siitä, kuka pääsee keinumaa. Siksi keinoja tarvittaisiin muutama enemmän.

Lisäkeinut olisivat tarpeen, sillä välillä nuo vanhatkin keinut täytyvät hyvin nopeasti. Joskus on kyllä sekin, että keinuissa ei keinu kukaan.

LIITE 1